



межрегиональная общественная организация в поддержку программы юнеско

информация для всех



А.В.Федоров

**Развитие медиакомпетентности
и критического мышления
студентов педагогического вуза**

Монография

**Москва
2007**

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

В монографии рассматриваются вопросы развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза (в рамках специализации «Медиаобразование», государственный регистрационный № 03.13.30) в контексте общих проблем медиаобразования и медиаграмотности.

Для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, учителей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации № 03.13.30. «Медиаобразование», утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISBN 978-5-98517-064-1

Fedorov, Alexander. Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students. Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2007, 616 p.

This monograph analyzed the theory and methods of the development of the media competence and critical thinking of pedagogical university's students. Author describes the problems of media education and media literacy. The book includes the list of media education literature & addresses of websites of the associations & organizations for media education.

Исследование, положенное в основу настоящего издания, выполнено при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30)». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиapedагогики России А.В.Федоров.

Рецензенты:

*В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор,
А.П.Короченский, доктор филологических наук, профессор,
Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор*

© Федоров Александр Викторович, Alexander Fedorov 2007.

Содержание

стр.

	Введение.....	5
1.	Медиакомпетентность личности: от терминологии – к показателям	21
2.	Профессиональная медиакомпетентность современного педагога: классификация показателей.....	60
3.	Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия.....	73
4.	Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей.....	94
5.	Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла.....	138
6.	Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы....	147
7.	Интерактивное развитие медиакомпетентности и критического мышления в Web Quest и деловой интернет-игре.....	174
8.	Обучение критическому анализу медиатекстов и процессов функционирования медиа в социуме.....	189
8.1.	Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	195
8.2.	Структурный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	210
8.3.	Сюжетный/повествовательный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	221
8.4.	Анализ медийных стереотипов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	228
8.5.	Анализ культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	244
8.6.	Анализ персонажей медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	267
8.7.	Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	289
8.8.	Иконографический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	300
8.9.	Семиотический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	318
8.10.	Идентификационный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	332
8.11.	Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	342
8.12.	Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и	

	медiateкстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	369
8.13.	Эстетический анализ медiateкстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	387
8.14.	Культивационный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медiateкстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	420
8.15.	Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медiateкстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....	435
9.	Сравнительный анализ уровней показателей развития медиакомпетентности студентов в контрольной и экспериментальной группах.....	463
	Заключение.....	500
	Приложения.....	511
	Приложение 1. Блоки вопросов и заданий для выявления уровней медиакомпетентности студентов.....	511
	Приложение 2. Программа учебного курса для вузов «Основы медиакомпетентности».....	531
	Приложение 3. Программа учебного курса для вузов «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования».....	549
	Литература по проблемам медиаобразования, медиапедагогики, медиакультуры, информационной культуры, развития медиакомпетентности, медиаграмотности.....	566
	Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности защищенных с 2000 по 2006 годы.....	600
	Адреса основных российских и зарубежных интернетных сайтов, отражающих тематику медиаобразования, медиакомпетентности.....	603
	Литература, диссертации и интернет-сайты по проблемам развития критического мышления.....	610

Автор благодарит кандидатов педагогических наук, членов Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России И.В.Челышеву, Н.П.Рыжих и В.Л.Колесниченко за помощь в организации анкетирования и тестирования студентов.

Введение

В современных городах контакты человека с медиа превышают одиннадцать часов в день, телевизор включен в квартирах/домах в среднем 7 часов 38 минут ежедневно, а дети от двух до двенадцати лет в среднем смотрят телевизор 25 часов в неделю [Semali, 2000, p.13]. По данным Национального союза семейных ассоциаций (UNAF - Union National des Associations Familiales), несовершеннолетняя аудитория ежегодно проводит в среднем 154 часа качественного времени (то есть периода бодрствования) с родителями и 850 часов - с учителями, в то время как на контакты с различными экранными медиа у детей отводится 1400 часов [Frau-Meigs, 2003, p.26].

Таким образом, медиа (средства коммуникации) с каждым годом играют все большую роль в жизни людей и в образовательном процессе. Отсюда понятна важность интенсивного развития медиаобразования, которое «Российская педагогическая энциклопедия» трактует как направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

В документах Совета Европы «медиаобразование (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и

создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека» [Council of Europe, 2000].

Один из самых авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа Л.Мастерман (L.Masterman) обосновал семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире:

1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации.
2. Идеологическая важность медиа, и их влияния, как отрасли промышленности, на сознание аудитории.
3. Быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения.
4. Интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы.
5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях.
6. Необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям.
7. Нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации [Masterman, 1985, p.2].

Реальным союзником медиаобразования видится медиакритика, рассматриваемая «зарубежными и некоторыми отечественными теоретиками медиаобразования как составная часть деятельности, нацеленной на образование и развитие личности с помощью и на материале масс-медиа с целью формирования культуры общения со СМИ, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений самостоятельно анализировать, интерпретировать и оценивать медиатексты» [Короченский, 2003(а), с.5].

В этом смысле мы полностью согласны с А.П.Короченским - «хотя в педагогических кругах под медиаобразованием обычно подразумевается определенный компонент школьного и вузовского «формального образования», в наши дни все возрастающее

распространение получает более широкое понимание медиаобразования как развернутой долговременной общественно-просветительской деятельности. Его приверженцы понимают под медиаобразованием прежде всего непрерывное развитие в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации – информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах и ценностях, на уважении принципа культурного многообразия» [Короченский, 2003(b), с.187-188].

Здесь, на наш взгляд, ощутима переключка с тезисами известного теоретика и медиапедагога Дж.Гербнера, который понимает медиаобразование как «формирование широкой новой коалиции организаций и индивидуумов для расширения свободы и разнообразия коммуникации, для развитие критического понимания медиа как нового подхода к либеральному образованию на каждом уровне» [Gerbner, 1995].

В последнее время все больше медиаисследователей и педагогов обращает внимание на морально-демократический аспект медиаобразования. К примеру, один из лидеров современного медиаобразовательного движения Б.Мак-Махон пишет, что в эпоху терроризма и войн XXI века медиаобразование молодежи становится настоящим требованием демократического общества [McMahon, 2003, p.3].

В этом ключе многие определения информационной культуры человека, предложенные в 90-е годы XX века (один из характерных примеров: «Информационная культура рассматривается как компонент культуры личности и предполагает единство и синтез информационного мировоззрения, системы способностей, воспитание потребности в рациональном общении с информацией» [Донина, 1999, с.10]), кажутся излишне прагматичными, игнорирующими не только эстетическую, но и этическую составляющую.

Здесь, вероятно, стоит напомнить, что культура, по В.С.Библеру, «есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных – настоящих, прошлых и будущих – культура, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей. ... Культура есть форма самодетерминации судеб и сознания индивидов. ... Каждое произведение культуры есть кристаллизованное начало свободных форм человеческого общения,

со-бытия. ... Культура воспроизводится в нашем сознании не просто как лестница исторических культур, последовательно друг друга сменяющих, но как одновременные голоса и определения современного мышления» [Библер, 1993, с.24-26].

Отсюда и стремление В.С.Библера выдвинуть на первый план диалогическую концепцию образования, где идея «образованного человека» сменяется идеей «человека культуры», для которого важны не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования, знания о путях изменения знаний, «умение изменять и обновлять умение». Вот почему современный образовательный процесс предполагает углубленное освоение диалогизма, так как диалог – это не только наилучший путь к овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но «суть самой мысли» [Библер, 1993, с.21].

Вся концепция «диалога культур» в образовательном процессе рассчитана на уважительное, ценностное отношение к личности школьника/студента, отсюда вытекает и «понимание цели личностно ориентированного образования – не формировать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и активизировать в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, социумом» [Гура, 2001, с.42].

Мы полностью разделяем мнение влиятельного британского медиапедагога/исследователя Д.Букингэма (D.Buckingham): эпоха «информационного общества» привела к «появлению новой парадигмы медиаобразования. Медиаобразование теперь не является оппозицией по отношению к системе восприятия школьной/студенческой аудитории. Оно не начинается с представлений о том, что медиа обязательно и неизбежно вредны, или что молодые люди - просто пассивные жертвы влияния медиа. Напротив, медиаобразование всё больше ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на существующие у него медийные знания и опыт, а не учебные требования преподавателей. Медиаобразование не стремится ограждать молодых людей от влияния медиа, и, таким образом, вести их к «лучшим образцам», но дает возможность учащимся принимать обоснованные решения

относительно их собственной «защиты». Медиаобразование видится не формой *защиты*, но формой *подготовки*» [Buckingham, 2003, p.13].

Результатом медиаобразования становится повышение уровней медиакомпетентности/медиаграмотности аудитории. Медиакомпетентность многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория, теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медиаинформацию. «Аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира» [Potter, 2001, p.12]. Медиакомпетентность может помочь человеку «дать ответы в контексте исторически ограниченных значений, доступных ему и его восприятию. Грамотность чтения и переосмысления медиатекстов способствует выяснению вопроса: «Кем я становлюсь, когда я вижу это?» [Sholle and Denski, 1995, p.26].

Медиакомпетентность дает людям понимание того, как «медиатексты, которые являются частью каждодневной жизни, помогают познанию мира в различных социальных вариациях, экономической и политической позиции. Критическая медиаграмотность предполагает создание обществ активных читателей и авторов, которые могут повлиять на решения/сопротивление медийных агентств, поскольку они взаимодействуют в сложных социальных и культурных контекстах. ... проблемы гендера, расы, класса, возраста, и других сторон идентичности - историческая часть этих каждодневных взаимодействий» [Alverman, Moon, and Hagood, 1999, pp.1-2].

При этом надо уметь найти баланс между различными путями к достижению медиакомпетентности. Увлечение только практическими упражнениями или абстрактным теоретизированием может привести к неудаче. Вот почему цель медиаобразования не должна фокусироваться только на обучении школьников/студентов (или взрослой аудитории) «читать» и извлекать смысл из медиатекстов, или давать им возможность создавать собственные медиатексты, систематически размышлять о процессах «чтения» и «письма», понимать и анализировать их собственную деятельность как читателей и авторов» [Buckingham, 1990, p.219].

Очень важен здесь и «личностный аспект» медиаобразования, так как «включение личных проблем наряду с социальными проблемами исходит из демократической возможности объединения личных и общественных интересов. ... Непосредственная цель личного «плана» медиаграмотности состоит в том, чтобы расширить понятие грамотности, включить способность воспринимать, анализировать, оценивать и контактировать с разнообразными медиатекстами. В этом видится демократическая возможность объединения личных и социальных интересов» [Semali, 2000, p.53].

Однако, как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.5-6], на пути медиаобразования возникает немало препятствий: «элитарность» (люди без труда замечают влияние медиа *на других*. Но те же самые люди не желают признавать воздействие медиа на их *собственную* жизнь); сложность языка медиа; эмоциональный характер медийных воздействий, навязывающих образцы поведения в социуме, и доверие публики к медиа (для значительной части аудитории это становится препятствием для критического анализа медиатекстов). Л.М.Симэли добавляет к этому еще и неготовность учащихся использовать свои медиаобразовательные умения в более широком социальном контексте [Semali, 2000, p.49].

Обращаясь к ситуации в России, к сожалению, нельзя не согласиться с тем, что «проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации как экономической категории не актуализируется в контексте школьного образования, выпускник школы оказывается не готовым к интеграции в мировое информационное пространство» [Зазнобина, 1996, с.73]. Во многом это следствие низкой медиакомпетентности российских учителей.

Практически все ведущие западные медиапедагоги убеждены, что необходимы медиаобразовательные семинары/курсы для будущих педагогов и действующих преподавателей [Semali, 2000, p.70; Considine, 2003, p.28 и др.]. Такого же мнения придерживаются и их российские коллеги [Баранов, 2002, с.18; Сапунов, 2004, с.31; Разлогов, 2006, с.92 и др.]. Приведем лишь некоторые характерные мнения на сей счет:

«Медиаобразование необходимо встраивать в учебные программы и учебные планы средних школ, средних специальных учебных заведений и вузов» [Вартанова, Засурский, 2003, с.8].

«Школе нужны квалифицированные медиапедагоги. ... тогда можно будет реально увидеть плоды вузов, которые должны готовить медиапедагогов, и плоды школ, которые смогут реализовать идеи медиаобразования, сформировать у подростков, входящих в этот непростой и информационно перенасыщенный мир, информационную и медиакультуру» [Гудилина, 2004, с.77].

К такому же выводу приводят и результаты социологического исследования, проведенного ЮНЕСКО в 2001 году: «Самая настоятельная необходимость, выявленная нами – организация медиаобразования учителей, как на уровне вузовского обучения будущих педагогов, так и на уровне повышения квалификации преподавателей» [Buckingham, Domaille, 2003, p.43].

Зарубежные исследователи, посвятившие проблеме медиаобразования немало трудов (L.Masterman, J.Gonnet, C.Bazalgette, D.Buckingham, A.Hart, R.Kubey, K.Tyner и др.), ни разу не обращались к анализу российской медиапедагогики, ограничиваясь изучением медиаобразования в ведущих западных странах (Канады, США, Франции, Великобритании и т.д.).

Изучение теоретических источников и практического опыта деятелей отечественного медиаобразования показало, что в настоящее время в российской науке менее всего разработана ветвь, посвященная развитию медиакомпетентности студентов педагогических вузов. До сих пор были исследования, затрагивающие проблемы аудиовизуального (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Ю.И.Божков, Е.А.Бондаренко, Н.В.Гончарова, Н.В.Гутова, Г.М.Евтушенко, А.С.Карасик, Н.Б.Кириллова, И.С.Левшина, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, Е.А.Черкашин и др.) и интегрированного (А.С.Брейтман, А.Ю.Гончарук, С.И.Гудилина, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Д.В.Залагаев, Л.А.Иванова, Т.В.Ковшарова, Н.Ю.Соколова, Н.П.Рыжих, К.М.Тихомирова, М.Н.Фоминова, Е.Б.Фрайфельд и др.) медиаобразования школьников и студентов; медиаобразования на уроках/занятиях по литературе (М.Г.Дорофеева, С.М.Иванова, С.М.Одинцова, Г.А.Поличко, Л.Д.Полторац, Ю.М.Рабинович, З.С.Смелкова и др.), тематику создания и использования экранных средств обучения в школе (С.И.Архангельский, А.Н.Гавриченко, Ю.Н.Егорова, В.Л.Полевой, Л.П.Прессман, С.И.Черепинский и др.), медиаобразования на материале прессы (Е.Л.Вартанова, А.П.Короченский, Е.В.Мурюкина, А.Я.Школьник и др.), фотографии

(Н.Ф.Хилько), радио (Г.Я.Власкина, Г.А.Усова и др.), телевидения и видео (Г.Я.Власкина, В.М.Кузнецов, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, О.Р.Самарцев, А.А.Степанов, А.В.Шариков, Л.А.Иванова и др.), рекламы (Е.А.Столбникова), музыки (Т.Ю.Свистельникова, Т.Ф.Шак), компьютерных систем (М.Ю.Бухаркина, В.В.Гура, Е.С.Полат, Е.В.Якушина, Е.Н.Ястребцева и др.), истории школьного и внешкольного медиаобразования в России и за рубежом (А.А.Новикова, В.Л.Колесниченко, А.В.Федоров, А.В.Шариков, И.В.Челышева, Е.И.Худолеева). С.Н.Пензин (Воронежский государственный университет) впервые в российской науке проанализировал методологию и методику кинообразования. Однако ни одно из этих исследований не претендовало на разработку модели и технологии развития медиакомпетентности (включая развитие критического мышления) студентов педагогических вузов.

Быть может, наиболее близко к теме развития медиакомпетентности студентов приблизились работы А.В.Спичкина (1999) и В.А.Возчикова (2000). Однако труды А.В.Спичкина в большей мере касались школьного материала, а брошюра В.А.Возчикова мала по объему (25 стр.) и посвящена подготовке будущих филологов/журналистов. Подготовке профессиональных журналистов в основном посвящено и учебное пособие С.Г.Корконосенко (2004). Только в последние годы [Федоров, 2001, 2003, 2004, 2005; Шипнягова, 2003; Змановская, 2004; Коновалова, 2004; Леготина, 2004; Кутькина, 2006] обозначился сдвиг научных интересов исследователей к направлению проблем медиакультуры, медиаобразования студентов, в том числе будущих учителей.

Применительно к развитию медиаобразования в высшей школе особую значимость и перспективность имеет утверждение и регистрация новой специализации «Медиаобразование» учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации в 2002 году. Основанием для регистрации данной специализации (при специальности «социальная педагогика», государственный номер специализации «Медиаобразование» 03.13.30), предназначенной для внедрения в педагогических вузах, стал пакет документов, подготовленный нашим научно-исследовательским коллективом и опубликованные нами работы [Федоров, 2001; Федоров, Челышева, 2002 и др.] по проблемам медиаобразования в России и за рубежом.

Российские успехи (и наши исследования) в этой области в начале XXI века были отмечены и на Западе [Carlsson, 2006, p.350; McMahon, 2003; Worsnop, 2004, pp.57-59; и др.]. «Преподаватели продолжают развивать медиаобразование в относительно трудных условиях, - отмечается в итоговой статье по результатам исследования ЮНЕСКО. - В последние годы существенные достижения были сделаны в таких странах как Россия» [Buckingham, Domaille, 2003, p.45].

В настоящем издании рассматриваются вопросы развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза (в рамках специализации «Медиаобразование», государственный регистрационный № 03.13.30) в контексте общих проблем медиаобразования и медиаграмотности.

Примечания

- Alverman, D.E., Moon, J.S., Hagood, M.C. (1999). *Popular Culture in the Classroom*. Newark, Delaware: International Reading Association, 258 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, 234 p.
- Buckingham, D. and Domaille, K. (2003). Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation*. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp.41-54.
- Carlsson, U. (2006). What is Media and Information Literacy?(Media Literacy for Children, Young People, Adults and Media Educators). In: Carlsson, U., Feilitzen, C. von (Eds.). In: *In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age*. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, p.350.
- Considine, D. (2003). Media Literacy Across the Curriculum. In: *Thinking Critically about Media*. Alexandria: Cable in the Classroom, pp.23-29.
- Council of Europe (2000). *Recommendation. Media Education*. In: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm>
- Frau-Meigs, D. (2003). Media Regulation, Self-Regulation and Education. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation*. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp 23-39.

- Gerbner, G. (1995). Educators, Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. In: *The New Citizen*. 1995, Vol. 2, N 2.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynote Presentation to the National Media Education Conference. Baltimore, 26 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Worsnop, C.M. (2004). Media Literacy Through Critical Thinking. NW Center for Excellence in Media Literacy, pp.57-59.
- Архангельский С.И. *Элементы теории, технологии и методики применения учебного кино в средней и высшей школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1963.*
- Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе*. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Баранов О.А. *Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. М., 1968.*
- Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//*Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы*/Под ред. В.С.Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. С.9-106.
- Библер В.С. Основы программы//*Школа диалога культур: основы программы*/Под ред. В.С.Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1992. С.5-38.
- Божков Ю.И. *Самодетельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис....канд. пед. наук. М., 1983.*
- Бондаренко Е.А. *Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.*
- Брейтман А.С. *Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1997.*
- Бухаркина М.Ю. *Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.*
- Варганова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//*Информационное общество*. 2003. № 3. С.5-10.
- Власкина Г.Я. *Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.*
- Возчиков В.А. *Медиаобразование в педагогическом вузе*. Методические рекомендации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 25 с.

- Возчиков В.А. *Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики*. Бийск, 1999.
- Гавриченко А.Н. *Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
- Гончарова Н.В. *Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов*: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1970.
- Гончарук А.Ю. *Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств*: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2000.
- Дейкина А.Ю. *Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования*: Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000.
- Гудилина С.И. *Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой и Д.Т.Рудаковой*. М., 2004. С.77.
- Гура В.В. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994.
- Гура В.В. *Принципы создания компьютеризированной культурно-образовательной среды вуза//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.42.
- Гура В.В. *Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
- Гутова Н.В. *Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
- Донина И.А. *Формирование готовности будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новгород, 1999. 18 с.
- Дорофеева М.Г. *Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника*. Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2000.
- Евтушенко Г.М. *Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема*: Дис. ... канд. искусств. М., 1991.
- Егорова Ю.Н. *Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе*: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.
- Журин А.А. *Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы*: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2004.
- Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Под ред. А.П.Короченского*. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.
- Зазнобина Л.С. *Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред.*

- Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та повышения квалификации работников образования, 1996. С.72-78.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1998. № 3. С.26-34.
- Залагаев Д.В. *Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике*. Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.
- Змановская Н.В. *Формирование медиаобразованности будущих учителей*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 24 с.
- Иванова Л.А. *Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка)*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1999.
- Иванова С.М. *Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
- Карасик (Строева) А.С. *Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.
- Кириллова Н.Б. *Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации*. Дис. ... д-ра культурологии. М., 2005.
- Кириллова Н.Б. *Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора воспитания молодежи*: Дис. ... канд. искусств. М., 1983.
- Ковшарова Т.В. *Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока*. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006.
- Коновалова Н.А. *Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза*: Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
- Корконосенко С.Г. *Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование*. СПб: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
- Короченский А.П. *Медиакритика в теории и практике журналистики*: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003 (а). 40 с.
- Короченский А.П. *Пятая власть? Медиакритика в теории и практике журналистики*. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003 (б). 284 с.
- Кузнецов В.М. *Дидактические основы вузовского учебного телевидения*: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1982.
- Кузнецова Т.С. *Дополнительная учебная информация как средство организации учителем образовательной среды*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2005.
- Кутькина О.П. *Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов*. Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006.
- Левшина И.С. *Воспитание школьников средствами художественного кино*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1974.

- Леготина Н.А. *Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.* Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004.
- Соколова Н.Ю. *Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики.* Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Медиаобразование//*Российская педагогическая энциклопедия.* Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. С. 555.
- Монастырский В.А. *Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе:* Дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
- Мурюкина Е.В. *Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Мурюкина Е.В. *Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы).* Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2005.
- Недбай В.В. *Формирование медиакультуры младшего подростка.* Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006.
- Новикова А.А. *Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000):* Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Одинцова С.М. *Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов:* Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Павлычева Е.Д. *Влияние электронных масс-медиа на социальную идентификацию подростков.* Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2006.
- Панарина Т.В. *Гражданская социализация студентов в условиях медийного культурно-образовательного пространства морской академии.* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.
- Пензин С.Н. *Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства:* Дис. ... канд. искусств. М., 1967.
- Полевой В.Л. *Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности:* Дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.
- Поличко Г.А. *Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников:* Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
- Полторац Л.Д. *Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников:* Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1980.
- Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы)/*Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 152 с.

- Прессман Л.П. *Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе*: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1981.
- Рабинович Ю.М. *Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.
- Разлогов К.Э. Медиаобразование – мифы и реальность//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.90-93.
- Рыжих Н.П. *Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.
- Рыжих Н.П. *Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств*. Автореферат дис. ... канд. педаг. наук. Ростов, 2006
- Самарцев О.Р. *Телевидение в системе образования*: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
- Сапунов Б. Образование и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2004. № 8. С.26-34.
- Свистельникова Т.Ю. *Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
- Спичкин А.В. *Что такое медиаобразование*. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки кадров работников образования, 1999. 116 с.
- Степанов А.А. *Психологические основы применения телевидения в обучении*: Дис....канд. псих. наук. Л., 1973.
- Столбникова Е.А. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Столбникова Е.А. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы)*. Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005.
- Тихомирова К.М. *Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла)*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
- Усов Ю.Н. *Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников*: Дис. ... канд. искусств. М., 1974.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.
- Усова Г.А. *Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.

- Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: социологические опросы*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В. *Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1993.*
- Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. *Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. *Медиаобразование в России: краткая история развития*. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С. *Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
- Фоминова М.Н. *Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.*
- Селевко А.Г. *Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников*. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Стрельников В.Н. *Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов*. Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002.
- Фрайфельд Е.Б. *Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе*. Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2006.
- Хилько Н.Ф. *Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.*
- Худолеева Е.И. *Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX - начало XXI вв.): Дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2006.*
- Чельшева И.В. *Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.*
- Чельшева И.В. *Теория и история российского медиаобразования*. Учебное пособие. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Черепинский С.И. *Дидактические проблемы применения кино в учебном процессе общеобразовательной школы (1917-1967): Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 1968.*

- Черкашин Е.А. *Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов//*Высшее образование в России*. 2004. N 8. С.46-48.
- Шариков А.В. *Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников*: Дис....канд. пед. наук. М., 1989.
- Шариков А.В. *Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы*. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. 23 с.
- Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. *На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары)*. Самара, 2006. 50 с.
- Шипнягова Е.Я. *Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы*. Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.
- Школьник А.Я. *Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков*: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999.
- Якушина Е.В. *Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Ястребцева Е.Н. *Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах*. М: Проект Гармония, 1998. М., 1999. М., 2001. 216 с.
-

Глава 1. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям *

Опубликовано в журнале *«Инновации в образовании»* (Москва):
Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям//*Инновации в образовании*. 2007. № 10. С.75-108.

В официальных отчетах и интервью многих отечественных министерских чиновников часто приводятся впечатляющие результаты побед российских школьников и студентов на разного рода престижных международных научных олимпиадах. На этом основании делается однозначный вывод: российские учащиеся впереди планеты всей. Вывод, бесспорно, приятный, но, увы, по отношению к уровню массового образования в России - ложный.

Стабильные успехи (пусть даже самые грандиозные) двух-трех десятков юных интеллектуалов никоим образом не отражаются на поступательном падении уровня знаний и умений миллионов обычных школьников и студентов нашей страны. К примеру, исследование авторитетной международной организации «PISA», проведенное в 2000 году, показало, что 15-летние учащиеся России читают ниже среднеевропейского уровня, а результаты 2003 года показали дальнейшее ухудшение. ... В 2000 году Россия из 32 промышленно развитых стран занимала 27-29 место, а в 2003 году из 40 стран, принимавших участие в исследовании, - 32-34 места» [Сметанникова, 2005, с.22].

При этом, согласно результатам исследований, российские «учащиеся не показали умений работать с объемной, правдоподобной и противоречивой информацией, изложенной как в текстах сложной структуры, так и заданной вне основного текста, критически оценивать информацию, работать с понятиями, которые противоположны их ожиданиям, ... продемонстрировали неумение вычерпывать информацию из текстов разных типов, не смогли выделить информацию из вопроса, привлечь информацию, находящуюся за пределами задания, использовать свой личный опыт, сведения из смежных областей. Им трудно было вспомнить, домыслить и даже угадать информацию. ... Задания, требующие перехода от понимания общего содержания к деталям и наоборот, вызывали затруднения. ... Трудность представляли задания,

требующие реконструкции замысла автора (цели текста) и его точки зрения. В тексте-рассуждении, аргументации, убеждении учащиеся не смогли увидеть разницу между фактами и мнениями» [Сметанникова, 2005, с.22-23].

Грустная ситуация, сложившаяся в сфере традиционного чтения (и понимания текстов) в последние десятилетия сопровождается комплексом проблем и процессов, которые возникают в связи с радикальной сменой медийных приоритетов подрастающего поколения. Казалось бы, еще недавно, школьники читали в основном бумажные тексты (книги, прессу). Но сегодня они все больше тяготеют к медиатекстам в электронном формате (телевизионном, компьютерном, интернетном и пр.). Произошла смена модели традиционного чтения.

Опираясь на данные многочисленных социологических исследований, В.П.Чудинова убедительно доказала следующие тенденции, характерные для чтения современных школьников и молодежи [Чудинова и др., 2004, с.12-13]:

- постепенное снижение интереса к печатному слову, падение престижа чтения и как следствие - сокращение доли чтения в структуре свободного времени;
- преобладание прагматичного, информационного, «делового» чтения (то есть по учебной программе), 48% учащихся читают литературу только в учебных целях) над «свободным»;
- изменение «свободного» (досугового) чтения в сторону предпочтения литературы развлекательного характера;
- уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, предпочтение периодики (в основном опять-таки развлекательной, рекреативной, настраивающей на легкое, поверхностное чтение);
- усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение;

И это не удивительно – напичканные медийной техникой квартиры современных городов (и особенно – мегаполисов) дают учащимся широкий выбор, который, как правило, решается в сторону наименее «затратных» способов чтения медиатекстов. Например, необременительного просмотра развлекательных телепередач... Вот почему на вопрос: «Что ты делал вчера?» российские подростки назвали просмотр ТВ (68%) и видеofilьмов (20%), игры в

компьютерные игры (33%), слушание музыки (27%). И только 17% отметили чтение книг и периодики... [Чудинова и др., 2004, с.73-74].

Проведенный нами опрос студенческой аудитории показал аналогичные результаты.

Такого рода тенденция в ближайшее время (с расширением доступа к системе интернет) будет только усиливаться. Уже сегодня многие люди предпочитают читать свежие газеты на мониторе, а не в традиционном бумажном виде. Есть и любители «скачивать» на свой домашний компьютер толстые тома художественной литературы из виртуальной библиотеки Мошкова взамен покупки их в книжном магазине... Аналогичные процессы проходят, причем, еще более активно, во многих зарубежных странах.

Нравится это кому-то или нет, но всем нам приходится привыкать к новой ситуации, когда общение с печатными текстами сменяется широким спектром контактов с медиатекстами, преимущественно аудиовизуальными, экранными...

Однако изменение типа медийных контактов не снимает с повестки дня проблему развития критического мышления и компетентности учащихся по отношению к медиатекстам различных видов и жанров.

В связи с этим хочется отметить широкий разброс терминологии в научных исследованиях на эту тему. Как в России, так и за рубежом используются (часто как синонимы) такие наиболее распространенные термины, как «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и др.

Такого рода терминологический разнобой выявили, к примеру, исследования Н.И.Гендиной, которая провела анализ различных определений, связанных с понятием информационной культуры и обнаружила, что в современном мире «используется неунифицированная терминология, зачастую без четкого определения (...), взамен таких близких по смыслу понятий, характеризующих

знания и умения человека по работе с информацией, как «библиотечно-библиографическая культура», «культура чтения», «библиотечно-библиографические знания», «библиотечно-библиографическая грамотность», все чаще используются понятия «компьютерная грамотность», «информационная грамотность», «информационная культура» [Гендина, 2005, с.21].

Аналогичный анализ плюс специальный опрос экспертов был проведен нами [Fedorov, 2003; Федоров, 2005] по отношению к терминологии медиаграмотности и медиаобразования. В результате мы пришли к похожему выводу: довольно большая группа экспертов посчитала (и, на наш взгляд, абсолютно обосновано), что медиаграмотность (*media literacy*) есть результат медиаобразования (*media education*). Но есть и определенные разночтения, смешение терминов «медиаобразование» (*media education*), «медиаграмотность» (*media literacy*) и «изучение медиа» (*media studies*).

Сразу можно отметить, что термин «медиакультура» («медийная культура») в применении оценки знаний и умений человека кажется нам наименее удачным из-за слишком широкой терминологической трактовки. С.И.Ожегов определяет **культуру** 1) как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей; 2) то же, что и **культурность**, то есть находящееся на высоком уровне культуры, соответствующее ему; 3) разведение, выращивание какого-нибудь растения или животного; 4) высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие умения [Ожегов, 1989, с.314]. Исходя из этого, **медиакультура** (*media culture*) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории **медиакультура** (или, к примеру, **аудиовизуальная культура**) может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатексты, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Например, по определению Н.А.Коноваловой **медиакультура личности** - диалоговый способ взаимодействия с информационным обществом, включающий ценностный, технологический и личностно-творческий компоненты и приводящий к развитию субъектов взаимодействия [Коновалова, 2004, с.9].

Такой же системой уровней развития личности может выступать и **информационная культура**, которая рассматривается как

«составная часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность устойчивых навыков и постоянного эффективного применения информационных технологий (ИТ) в своей профессиональной деятельности и повседневной практике» [Инякин, Горский, 2000, с.8].

Н.И.Гендина считает, что *«информационная культура личности* – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Эта составляющая является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [Гендина, 2005, с.21].

Согласно Ю.С.Инякину и В.А.Горскому, модель процесса формирования информационной культуры личности включает в себя компоненты культуры личности (знания, ценностно-целевую ориентацию, опыт информационно-познавательной, творческой деятельности, коммуникации компоненты информационных технологий) по отношению к компонентам информационных технологий (базы данных, интернет, телевидение, прикладные программы, электронная почта, power point и т.д.) [Инякин, Горский, 2000, с.10].

По нашему мнению, понятие *информационная культура* шире, чем *медиакультура*, так как первое относится к сложным взаимоотношениям личности с любой информацией, включая, разумеется, медийную, а второе - только к сфере контактов человека со средствами (массовой) коммуникации.

Сравнивая традиционные словарные трактовки слов «грамотность» и «компетентность», можно также обнаружить их сходство и близость.

Например, у С.И.Ожегова под словом *компетентный* понимается человек 1)знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; 2)обладающий компетенцией; а *компетенция* – как 1)круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-то полномочий, прав [Ожегов, 1989, с.289]. В том же словаре *грамотный* человек трактуется как 1)умеющий читать и

писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок; 2) обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области [Ожегов, 1989, с.147].

В энциклопедическом словаре под **грамотностью** подразумевается 1) широким смысле – владение навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка; 2) в узком смысле – умение только читать или читать и писать простейшие тексты; 3) наличие знаний в какой-либо области [Сов.энцикл. словарь, 1984, с.335], а слово **компетенция** (от лат. *compeo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) определяется как 1) круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области [Сов.энцикл. словарь, 1984, с.613].

Можно привести примеры и других определений грамотности, компетентности и компетенции, но они в целом отличаются лишь стилистически.

При всем сходстве определений «компетентность» и «грамотность» мы склонны согласиться с Н.И.Гендиной, что в бытовом, широко распространенном понимании, «в самом слове «грамотность» есть оттенок элементарности, примитивности, отражение самого простого, начального уровня образования» [Гендина, 2005, с.21]. Вместе с тем, термин **компетентность** видится нам более адресным и конкретным по отношению к знаниям и умениям человека, чем более емкий и многозначный термин **культура**.

А.Н.Дахин предложил свои трактовки терминов **образовательной компетентности** и **образовательной компетенции**. В его понимании, **образовательная компетентность** – способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности. (...) Образовательная компетентность является следствием лично ориентированного обучения, поскольку относится к личности учащегося и формируется только в процессе выполнения им определенного комплекса действий, а **образовательная компетенция** – уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, которое определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника [Дахин, 2004].

На наш взгляд, определения А.Н.Дахина выглядят расплывчатыми, а разделение на **компетентность** и **компетенцию** -

искусственным (а что разве образовательная **компетентность** не может иметь разных уровней? И нужно ли специально для обозначения этих уровней использовать еще и термин **компетенция**?). Вот почему мы не сочли возможным опираться на разработки А.Н.Дахина как на базу для определения термина **медиакомпетентность** (медийная компетентность).

С.В.Тришина определяют **информационную компетентность** как «интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [Тришина, 2005].

При этом информационной компетентности присущи следующие свойства [Тришина, 2005]:

- *дуализм* - наличие объективной (внешней оценки информационной компетентности) и субъективной (внутренней - самооценки своей информационной компетентности индивидуумом) сторон;
- *относительность* - знания и базы знаний быстро устаревают и их можно рассматривать как новые только в условно-определённом пространственно-временном отрезке;
- *структурированность* - каждый человек имеет свои особым образом организованные базы знаний;
- *селективность* - не вся поступающая информация трансформируется в знания, встраиваемые в имеющиеся организованные базы знаний;
- *аккумулятивность* - знания и базы знаний с течением времени имеют тенденцию к «накоплению» - аккумуляции, становятся шире, глубже, объёмнее;
- *самоорганизованность* - процесс самопроизвольного возникновения в неравновесных системах новых структур баз знаний.
- *«полифункциональность»* - наличие разнообразных предметно-специфических баз знаний (семантическая составляющая баз знаний является полифункциональной).

С.В.Тришина выделяет также следующие функции информационной компетентности [Тришина, 2005]:

- познавательную, направленную на систематизацию знаний, на познание и самопознание человеком самого себя;
- коммуникативную, носителями которой являются семантическая компонента, носители информации;
- адаптивную, позволяющую адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе;
- нормативную, проявляющуюся, прежде всего системой моральных и юридических норм и требований в информационном обществе;
- оценочную, предполагающую умения ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявлять и отбирать известную и новую, оценивать значимую и второстепенную;
- интерактивную, направленную на активную самостоятельную и творческую работу самого субъекта, ведущую к саморазвитию, самореализации.

На наш взгляд, логику С.В.Тришиной, опирающейся на труды А.В.Хуторского [Хуторской, 2002; 2003], можно принять, но определение медиакомпетентности требует несколько иного, конкретно направленного на средства (массовой) коммуникации подхода.

Зарубежные педагоги давно уже узаконили термин **медиакомпетентность** (нем. – *medienkompetenz*, англ. – *media competence* и т.д. см., например, определения Вааке, 1999; Blumeke, 2000; Pottinger, 1997). Например, в Германии под медиакомпетентностью понимается способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально-ответственному действию по отношению к медиа» [Tulodziecki, 1997, p.120]. При всей привлекательности этого лаконичного определения, в нем, как нам кажется, не хватает конкретики. И если понимать медиакомпетентность как синоним медиаграмотности, то определение Р.Кьюби выглядит предпочтительнее: **медиакомпетентность/медиаграмотность** (*media competence/media literacy*) – «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p.2].

В ряде научных работ последних лет стал употребляться еще один термин «медиаобразованность», который по сути перекликается с понятиями «медиаграмотности» и «медиакомпетентности». В частности, медиаобразованность педагогов Н.В.Змановская трактует «как совокупность систематизированных медиазнаний, умений,

ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиаобразования школьников в педагогическом процессе» [Змановская, 2004, с.10].

В некоторых работах прошлых лет [Федоров, 2001; 2005 и др.] мы также использовали термин «медиаграмотность» и «медиаобразованность», «медиакультура личности», однако терминологический анализ, приведенный выше, привел нас к выводу: термин *медиакомпетентность* более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Развитие медиакомпетентности аудитории основано на ряде компонентов. «Первый компонент - опыт. Чем больше у нас опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше наш потенциал для развития более высокого уровня ... Второй компонент - активное приложение умений в сфере медиа. Третий компонент - созревание/готовность к самообразованию» [Potter, 2001, p.18]. Полагаем также, что стоит обратить внимание и на классификацию умений, необходимых для медиакомпетентности личности, выделенных известным американским медиапедагогом С.Дж.Бэрэном [S.J.Baran]:

- 1) «способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум»;
- 2) понимание и уважение силы влияния медиатекстов;
- 3) способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии, чтобы действовать соответственно;
- 4) развитие компетентного предположения о содержании медиатекста;
- 5) знание условностей жанров и способность определять их синтез;
- 6) способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того, насколько влиятельны их источники;
- 7) знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов» [Baran, 2002, pp.57-58].

Аналогичную, но более компактную и систематизированную структуру *медиакомпетентности*, состоящую из пяти блоков обязательных умений, разработал немецкий педагог В.Вебер: «Во-

первых, это обе формы деятельностно ориентированного анализа медиа:

- 1) отбор и использование того, что могут предложить медиа;
- 2) разработка своего собственного медиапродукта.

Во-вторых, в терминах содержания, обе формы включают знания и аналитические способности, связанные с:

-креативными возможностями, на которых основаны различные виды медиа;

-предусловиями для эффективного использования медиа;

-экономическими, социальными, техническими, политическими условиями, которые связаны с производством и распространением медиапродуктов» [Вебер, 2002].

На этом фоне ключевые знания и умения, характеризующие информационную компетентность (уровень информационной культуры), предложенные Н.И.Гендиной [Гендина, 2005, с.22], кажутся более узкими (умение самостоятельно сформулировать свою информационную потребность и выразить ее словесно; знание основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида запроса: адресный, тематический, фактографический; умение извлечь информацию из источника и правильно оформить результаты своей информационно-аналитической деятельности).

Классификация показателей медиакомпетентности личности (медиаграмотности личности, развития личности в области медиакультуры) составлена нами (см. таб.1) с учетом подходов Р.Кьюби, Дж.Поттера и В.Вебера а также с опорой на шесть основных понятий медиаобразования, выделенных в качестве базовых ведущими британскими медиапедагогами [Bowker, 1991; Hart, 1997, p.202; Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.285 и др.]: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии - видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть вербального, аудиовизуального, монтажного ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия).

При этом у каждого из семи показателей медиакомпетентности мы выделили высокий, средний и низкий уровни развития. Бесспорно,

такого рода типология достаточно условна, однако дает представление о дифференцированном подходе к развитию медиакомпетентности, когда при наличии высоких уровней контактного или креативного показателей возможен средний или даже низкий уровень информационного и оценочного показателей. Если же говорить об уровнях перцептивного показателя, то у многих людей при наличии ярко выраженного одного показателя (скажем, «первичной идентификации») остальные могут проявляться в неразвитом, «свернутом» состоянии. Несомненно одно: без развитого медиавосприятия и способности к анализу и оценке медиатекста невозможно говорить о высоком уровне медиакомпетентности человека. Ни знания фактов истории медиакультуры, ни частота общения с медиа, ни практические умения создавать медиатексты не могут сами по себе сделать индивида медиакомпетентным.

Таб.1.Классификация показателей медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Показатели медиакомпетентности:</i>	<i>Расшифровка содержания показателей медиакомпетентности личности:</i>	<i>Соответствие данного показателя основным понятиям медиаобразования:</i>
1	мотивационный	мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.	да
2	контактный	частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами)	да
3	информационный	знания терминологии, теории и истории медиакультуры,	да

		процесса массовой коммуникации	
4	перцептивный	способности к восприятию медиатекстов	да
5	интерпретационный оценочный	умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров на основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления	да
6	практико- операционный (деятельностный)	умения выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты, умения самообразования в медийной сфере	да
7	креативный	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа	да

Полагаем, что данная классификация выглядит более обоснованной и структурированной, чем список предложенных одним из ведущих американских медиапедагогов/исследователей А.Силвэрблэтом [Silverblatt, 2001, pp.2-3] так называемых «элементов медиаграмотности»:

-способность критического мышления, которая дает возможность аудитории развить независимые суждения о содержании медиа (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности личности – А.Ф.);

-понимание процесса массовой коммуникации (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

- понимание воздействия медиа на личность и общество (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);
- развитие умений анализировать и обсуждать медиатексты (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);
- рассмотрение содержания медиа как «текста», который обеспечивает понимание нашей современной культуры и нас самих (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);
- развитие способностей получать удовольствие, понимать, и оценивать медийное содержание (в нашей классификации входит в перцептивный и интерпретационный/оценочный показатели медиакомпетентности – А.Ф.);
- способность производить эффективные и ответственные медиатексты (в нашей классификации входит в практико-операционный/деятельностный и креативный показатели медиакомпетентности – А.Ф.).

При разработке нашей классификации развития медиакомпетентности/медиаграмотности личности мы также учитывали характеристики высокого и низкого уровня, разработанные Дж.Поттером [Potter, 2001, pp.28, 53]:

Характеристика высокого уровня развития медиакомпетентности:

- выделение главного смысла медиатекста;
- анализ: выявление основных элементов медиатекста;
- сравнение: определение похожих и уникальных фрагментов медиатекста;
- оценка ценности медиатекста или его фрагмента; суждение на основе сравнения согласно определенному критерию;
- реферирование: способность создавать краткое, ясное и точное описание медиатекста;
- обобщение;
- дедукция: использование общих принципов, чтобы объяснить отдельные сведения;
- индукция: выведение общих принципов из наблюдения отдельных сведений;
- синтез: способность повторно собирать элементы в новую структуру» [Potter, 2001, p.53].

Характеристика низкого уровня развития медиакомпетентности:

-«слабый интеллект (в отношении решении проблемы и творческих способностей), предпочтение того, чтобы «все шло своим чередом»; слабая память, способная иногда запомнить только очень важные вещи (например, ночью перед экзаменом);

-тематическая зависимость, отсутствие проницательности, то есть непонимание того, что является важным в сообщениях; нужда в советчике, помощнике, справочнике, руководстве изучения;

-низкая терпимость к многозначности медиатекстов, неуверенность;

-слабое концептуальное дифференцирование при наличии немногих категорий для сообщений; отрицательное отношение к новым сообщениям, которые не соответствуют привычным категориям, или упрощение данного медиатекста - переброс его в самую легкую категорию.

-высокая импульсивность быстро принимаемых решений с принесением в жертву точности» [Potter, 2001, p.28].

Учитывалось также и определение «критической автономии» личности по отношению к медиатекстам в трактовке А.Силверблэта (A.Silverblatt) и Е.М. Энрайт Элисейри (E.M.Enright Eliceiri): «Как первичная цель медиаграмотности, критическая автономия - это умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

Подробные расшифровки уровней отдельных показателей развития медиаграмотности аудитории, согласно разработанной нами классификации, раскрыты в таблицах 2-8.

Таб.2. Классификация уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни мотивационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	Высокий уровень	широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих,

		<p>этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:</p> <ul style="list-style-type: none"> -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; -стремление получить новую информацию; -стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах); -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; -стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; -стремление к художественным впечатлениям; -стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции; -стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.
2	средний уровень	<p>комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:</p> <ul style="list-style-type: none"> -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов <u>при доминирующей ориентации на развлекательные жанры</u>; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление получить новую информацию; -стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -стремление к художественным впечатлениям; -слабая выраженность или отсутствие

		интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.
3	низкий уровень	узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: -выбор <u>только развлекательного</u> жанрового и тематического спектра медиатекстов; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

На широкий и дифференцированный комплекс мотивов контактов аудитории с медиа и медиатекстами (в частности, познавательных, эмоциональных, эстетических и моральных и др.), обращают внимание многие исследователи [см., к примеру: Potter, 2001, p.8]. Конечно, данные мотивы во многом зависят от таких факторов, как среда (микро и макро) обитания/общения, наследственность/генетический код, образование/воспитание, возраст, гендер и др.

Таб.3. Классификация уровней контактного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни контактного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней контактного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	высокий уровень	ежедневные контакты с различными видами медиа и медиатекстов
2	средний уровень	контакты с различными видами медиа и медиатекстов несколько раз в неделю
3	низкий уровень	контакты с различными видами медиа и медиатекстов не более чем несколько раз в месяц.

Здесь стоит обратить внимание на амбивалентность данного показателя. С одной стороны, высокий уровень частоты контактов аудитории с медиа и медиатекстами вовсе не означает высокого уровня показателя медиакомпетентности в целом (можно ежедневно часами смотреть ТВ, видео и DVD, но при этом совершенно не уметь анализировать медиатексты). С другой стороны, низкий уровень контакта с различными медиа может не только означать «стремление быстро избежать сообщений, представляющих сложность, сузить контакты с медиатекстами до минимального количества, чтобы всегда оставаться с тем, что знакомо и защищать себя от необходимости расходовать дополнительные умственные усилия» [Potter, 2001, p.28], но и повышенную избирательность индивида, не желающего в больших количествах потреблять низкокачественную, по его мнению, медиапродукцию.

Таб.4. Классификация уровней информационного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни информационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней информационного показателя медиакомпетентности личности</i>
1	высокий уровень	знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира
2	средний уровень	знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиакультуры
3	низкий уровень	отсутствие знаний (или крайне скудные, минимальные знания в этой области) базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиакультуры

Думается, данная классификация уровней информационного показателя развития медиакомпетентности личности вполне соотносится с выдвинутыми Дж.Поттером [Potter, 2001, p.6] наиболее важными знаниями: о реальном мире, об условностях, используемых авторами медиатекстов; об отраслях медиапроизводства: об их происхождении, о примерах развития, об экономической базе и структуре, контекстах; о воздействии медиа (знание долгосрочных и сиюминутных «медиаэффектов», признание воздействия медиа на общество и индивидуумов; осознание того, что влияние медиа связано не только с нашим поведением, но и с нашими познаниями, отношениями, эмоциями, и физиологией). При этом можно выделить два типа предшествующих медийному контакту знаний. «Сначала, культурное знание, исходящее из нашего общего социального опыта (например, речь идет о наборе стереотипных понятий)... Во вторых, более определенное *интертекстуальное* знание, полученное из нашего опыта контакта с другими текстами» [Buckingham, 1991, p.25].

Таб.5. Классификация уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности

№	Уровни перцептивного показателя:	Расшифровка уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности:
1	высокий уровень: уровень «комплексной идентификации» (уровень отождествления с автором медиатекста)	отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 в, с.314]

2	средний уровень: уровень «вторичной идентификации» (уровень отождествления с персонажем/ ведущим медиатекста)	отождествление с персонажем медиатекста: то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя/ведущего, понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.)
3	низкий уровень: уровень «первичной идентификации» (уровень наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста)	эмоциональная, психологическая связь со средой, фабулой (цепью событий) медиатекста: то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.)

При анализе уровней перцептивного показателя развития медиакомпетентности личности, бесспорно, следует обратить внимание на то, что «большинство людей помнят только 40% увиденного и 10% услышанного» [Potter, 2001, p.24], и что «медиавосприятие – одновременно *активный* и *социальный* процесс» [Buckingham, 1991, p.22].

При составлении приведенной выше классификации мы опирались на разработки ведущих медиапедагогов. Например, на предложенные Г.А.Поличко «четыре уровня художественного восприятия: -первый уровень или самый низкий – уровень первичного восприятия, когда усваивается только фабульная сторона произведения. ... мы определяем этот уровень как уровень *фабульного восприятия*; -второй уровень – более сложный. ... от состава событий – к осмыслению их, от фабулы к сюжету. Сюжет, или осмысленная фабула, становится таковым через совокупность выразительных средств конкретного искусства. Осмысление автором фабулы, превращение ее в данный сюжет данного произведения осуществляется через конкретику художественных средств данного искусства. Такое совмещение выразительных средств в процессе построения сюжета из фабульных событий структуралисты называют «синтаксисом». Мы заимствуем этот термин для обозначения

совокупности выразительных средств данного искусства, обусловивших переход от фабулы в сюжет. Этот уровень носит в исследовании наименование *сюжетно-синтаксического восприятия*; -третий уровень – следующая ступень восприятия; это освоение произведения как авторской модели мира, авторской концепции, ... *авторски-концептуальный уровень восприятия*; -четвертый уровень, высший. Это уровень *интерпретации* произведения, когда происходит «переплавка» эстетической информации в личностные качества, через произведение, через авторскую концепцию ... - к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова. ... интерпретация воспринимаемого произведения осуществляется на любом уровне восприятия, но только после освоения авторской концепции может быть осуществлено по-настоящему творческое, непримитивное толкование творения» [Поличко, 1987, с.7-8].

Нами учитывалась также классификация уровней медийного восприятия, разработанная Е.А.Бондаренко:

- 1) бытовой уровень восприятия (ограничен бытовыми мотивировками сюжета, характеров персонажей);
- 2) уровень социума (даются более глубокие характеристики персонажей и психологические мотивировки поступков, есть понятие о расчете экранного произведения на определенную аудиторию);
- 3) уровень художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, экранное зрелище как вид текста – выделение смысловых единиц повествования, характеристика их взаимодействия: внимание к выбору актеров, характеру съемки, освещению, цветовому решению, монтажу и т.п.);
- 4) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из конкретной системы художественной образности данного произведения);
- 5) уровень возникновения собственной концепции (собственных умозаключений) по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией произведения [Бондаренко, 1997, с.22-23].

При этом надо отметить, что классификация уровней медиавосприятия (с опорой на исследования Ю.Н.Усова,

Г.А.Поличко, Е.А.Бондаренко и др.) может быть еще более развернутой и подробной. Один из такого рода вариантов предложен Н.Ф.Хилько:

- 1) рекреативно-гедонистический уровень медиавосприятия (ограничен развлекательно-рекреативной мотивацией, отсутствием ярко выраженных характеров);
- 2) бытовой (бытовая, утилитарная мотивация и соответствующий характер персонажей);
- 3) эстетический уровень (личностная мотивация, эстетическое постижение образа);
- 4) уровень интерпретации (выявление личностного смысла и духовного содержания произведения, яркое выражение внутреннего видения);
- 5) микросоциальный уровень (проявляется в связи с микросредой, даются психологические мотивировки персонажей, устанавливается связь с восприятием произведений конкретной аудиторией);
- 6) макросоциальный уровень (предполагает критический анализ проблемы и ее развертывание во временном пространстве, направленность на социум);
- 7) уровень осознания художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, выделение смысловых единиц повествования);
- 8) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из системы художественной образности произведения);
- 9) уровень возникновения собственной концепции (автономный) и формирования своего видения: собственные умозаключения по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией [Хилько, 2001, с.196].

С другой стороны, в рамках эстетической теории медиаобразования возможна ориентация на художественные приоритеты в перцептивном показателе развития медиакомпетентности. Именно такая точка зрения главенствовала в отечественной медиапедагогике в 60-х – 70-х годов прошлого века: «Установка на полноценное восприятие фильма как произведения искусства может быть сформирована при условии: 1) развития образной и эмоциональной памяти, воссоздающего воображения; 2) знакомства с общеэстетическими понятиями, на основе которых формируются критерии оценки произведений литературы и

кино; 3) развития нравственных и эстетических чувств; 4) отношения к фильму как творческому отражению жизни; 5) понимания художественных средств фильма как способа проникновения в авторскую мысль» [Иванова, 1978, с.6-7].

Рассуждая об уровнях медийного восприятия, на наш взгляд, следует также учитывать так называемый «фольклорный» тип перцепции. Ибо, как совершенно справедливо отметила Н.М.Зоркая: -существует абсолютно реальное (а отнюдь не мифическое) подавляющее большинство зрителей с едиными эстетическими потребностями, пристрастиями и вкусом;

-в основе единого вкуса лежат константы народного вкуса и архетипы фольклорного восприятия («сказочность слушания», «балаганность смотрения» и т.д.);

-в фаворитах публики ... в той или иной модификации воспроизводятся традиционные фольклорные сюжеты, действуют механизмы внутренней серийности. Этого рода репертуар – массовая, серийная продукция играет роль некой почвы, спрессованного «культурного слоя» вековых традиционных образов, сюжетов, «блоков», «тропов» фольклорных жанров, иные из которых имеют древнее или древнейшее происхождение [Зоркая, 1981, с.136-137].

Одной из своеобразных черт современной социокультурной ситуации помимо стандартизации и унификации является адаптация популярной медиакulturой характерных приемов языка, присущего прежде лишь «авторским» произведениям. В этом смысле характерно восприятие массовой аудиторией видеоклипов. Казалось бы, сложилось парадоксальная ситуация: в видеоклипах (music video) сплошь и рядом используются открытия авангарда медиа – причудливый, калейдоскопический, рваный монтаж, сложная ассоциативность, соляризация, трансформации объемов, форм, цвета и света, «флэшбеки», «рапиды» и т.п. спецэффекты. А аудитория у них (в отличие от аудитории элитарных мэтров-авангардистов) – массовая.

На наш взгляд, это происходит вовсе не по причине адекватного усвоения, к примеру, молодежной аудиторией, постмодернистских стандартов, намеков и ассоциаций. Просто короткая длительность клипа, быстрая смена монтажных планов, упругий, динамичный аудиовизуальный ритм не дают соскучиться даже самой неискушенной в медийном языке публике. И в этом тоже проявляется

плюралистичность популярной медиакультуры, рассчитанной на удовлетворение дифференцированных запросов аудитории.

Для массового успеха медиатекста важны также терапевтический эффект и феномен компенсации. Разумеется, восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно. Еще З.Фрейд писал, что «культура должна мобилизовать все свои силы, чтобы поставить предел агрессивным первичным позывам человека и затормозить их проявления путем создания нужных психологических реакций» [Фрейд, 1990, с.29].

Итак, на основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что медиатексты популярной культуры своим успехом у аудитории обязаны множеству факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.

В последнее время массовая медиакультура обрела интерактивность виртуального мира, в медиатекстах которого можно выделить следующие основные черты [Костина, 2006, с.236-237]:

- актуальность существования, т.е. существования без прошлого и будущего, снятие противоположности между жизнью и смертью, реальным и воображаемым;
- включенность в события, когда человек непосредственно проявляет себя действующим или пребывает в иллюзии действия;
- централизацию культурной перспективы, фокусирующейся в пространстве человека, где весь мир воспринимается ориентированным на него;
- сходство интерактивного медиатекста с состоянием сна, возможность его осмысления через метафору сновидения;

-порожденность – продуцируемость виртуальных объектов взаимодействия человека и компьютера или (интер)активностью человека.

Видео/компьютерные игры, построенные на этих принципах, вобрали в себя весь фольклорно-мифологический набор архетипов и пользуются успехом у массовой аудитории во многом благодаря тем же факторам, что традиционные медиатексты. Однако их влияние усиливается интерактивным участием человека в развитии сюжета компьютерного медиатекста.

Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

После нескольких лет совместных исследований нам совместно с известным канадским медиапедагогом К.Ворснопом (C.Worsnop) удалось разработать показатели уровней критического анализа медиатекстов [см., например, Worsnop, 2004, pp.57-59]. Такого рода показатели были определены нами в процессе медиаобразовательных занятий с российскими и канадскими студентами. Им (соответственно – в Канаде и России) предлагался один и тот же медиатекст. Далее шли двадцатиминутные интервью, разделенные на три части:

- 1) неструктурированная, произвольно построенная первая часть, когда студентам задавались вопросы безо всяких подсказок и «наводок»: Что вы можете сказать об этом медиатексте? Кто-нибудь может сказать что-то еще?
- 2) сконцентрированная на выявлении основной концепции медиатекста вторая часть с вопросами типа: Какой эпизод, по вашему мнению, лучший? Почему? Какой можно отнести к кульминационным? Почему? Каковы основные идеи произведения?
- 3) сфокусированная на вопросах, выявляющих особенности авторской концепции и языка медиатекста, третья часть интервью: Каков характер отношений между персонажами медиатекста? Почему Вы сделали такой вывод? Каким языком пользуется автор в том или ином эпизоде медиатекста и почему? и т.п.

Все интервью со студентами были сняты на видео и потом были расшифрованы для последующего анализа. Оказалось, что вопросы первого типа эффективны только для аудитории, обладающей

высоким уровнем медиакомпетентности. Зато вопросы второй и третьей части интервью существенно помогли студентам более глубоко проанализировать медиатекст.

В последующие годы мы продолжили медиаобразовательные эксперименты в студенческой аудитории, что позволило точнее сформулировать классификацию уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности (см. таб. 6).

Таб.6. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни интерпретационного/оценочного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	высокий уровень	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды

		<p>медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.</p>
2	средний уровень	<p>Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.</p>
3	низкий уровень	<p>Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путанность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан на низких уровнях «информационного»,</p>

	«мотивационного» и «перцептивного» показателей.
--	---

При обосновании классификации уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности мы опирались на характеристики следующих способностей аудитории к восприятию медиатекстов, предложенные Ю.Н.Усовым: 1) многоаспектное осмысление образного воссоздания факта в пластической композиции отдельных эпизодов, их сцеплений, в художественном строе; 2) определение логики развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях; 3) чтение скрытой образности, прием художественного решения темы, многослойности внутреннего содержания; 4) восприятие развития художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации пространства: графической, тональной организации, темпоритмической организации произведения за счет повтора визуальных образов, планов, их временной деятельности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных фрагментов, визуальных тем [Усов, 1989а, с.17-18].

Ясно, что в данном случае Ю.Н.Усов описывал проявления высшего интерпретационного уровня аудиовизуальной медиакомпетентности. Американский теоретик и медиапедагог Дж.Поттер называет подобные умения расширенными. «Есть два вида умений, способствующих развитию медиаграмотности, - пишет в этом контексте Дж.Поттер. - Элементарные умения - те, которые развиваются у нас в течение ранних лет жизни. ... И расширенные умения, требующие сознательного усилия и критической перспективы. Они требуют активного восприятия медиатекстов через анализ, сравнение, оценку и рефлекссию, также как умения, способствующие выявлению смысла (вывод, индукция, и синтез)» [Potter, 2001, p.52].

Согласно Дж.Поттеру [Potter, 2001, p.129], внутри каждого из уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности человека можно выделить также: **1) познавательные** (знания: структурных, повествовательных и пр. особенностей жанровой формулы; умения: способность анализировать содержание медиатекста, распознать его жанровую формулу, идентифицировать/сравнивать ключевые эпизоды фабулы, типы персонажей и темы); **2) эмоциональные** (знания, основанные на

воспоминании о личном опыте, как это ощущалось бы в конкретной ситуации сюжета медиатекста; *умения*: способность анализировать чувства персонажей, идентифицировать себя с позицией различных персонажей, способность управлять своими эмоциями, вызванными сюжетом и темой медиатекста); **3) эстетические** (*знания*: о сценарном мастерстве, режиссуре, редактировании и т.д.; *способности*: анализировать профессионализм и художественный уровень медиатекста; сравнивать мастерство, проявленное в трактовке данного сюжета со знакомыми аналогами); **4) моральные** (*знания*: различных моральных принципов, ценностей и решений – в том числе в системе медиа - их значимости; знания историй, аналогичных рассказанным в конкретном медиатексте - с точки зрения «хорошей» и «плохой» морали; *способности* анализировать моральные составляющие медиатекста, доказанные решениями персонажей, значимость этих решений, для сюжета и основной темы медиатекста; сравнивать этические решения, представленные в медиатексте, с решениями в других произведениях; оценивать этическую ответственность медиапродюсеров и составителей репертуара) **аспекты**.

Говоря об анализе жанров медиатекстов надо, конечно, учитывать, что «жанр может восприниматься как код. Но с интерпретационной точки зрения важно, что специфический жанр также составляет перспективу, путь понимания мира и нашего существования. Различные жанры фокусируются на различных сторонах социальной и личной жизни» [Gripsrud, 1999, p.145].

При анализе проблемы интерпретации медиатекстов, на наш взгляд, правомерно учитывать, что «индивидуум интерпретирует содержание медийных сообщений любого типа, исходя из:

-*фона* (что аудитория уже знает о теме?);

-*уровня интереса/внимания* (насколько аудитория заинтересована темой?);

-*предрасположения* (каково отношение аудитории к теме – положительно или отрицательно - в начале разговора?);

-*приоритетов* (могут ли проблемы иметь особое значение для аудитории? Почему?);

-*демографического*

(национальное/гендерное/расовое/этническое *профиля* происхождение; возраст; образование; материальная обеспеченность);

психологического профиля (самоконцепция; эмоциональность; жизненный опыт; отношение к другим; личные стремления);

-коммуникационной среды (каков размер аудитории? Что она делает, когда получает информацию?);
 -стадии развития человека» [Silverblatt, 2001, pp.40-41].

При этом во время контактов с медиа аудитория с низким «порогом толерантности» к содержанию и форме медиатекстов воспринимает/анализирует их иначе, чем аудитория с высоким уровнем медиакомпетентности. Если медийное сообщение соответствует предварительному мнению (установке на медиавосприятие) людей с низким «порогом толерантности», то «этот медиатекст становится укреплением их мнений. Если поверхностный слой медиатекста не отвечает предвзятому мнению человека, сообщение игнорируется. Короче говоря, нет никакого анализа. Люди с высокой терпимостью к многозначности не имеют аналитического барьера» [Potter, 2001, p.26].

Известно, что для интерпретации/анализа любого медийного сообщения чрезвычайно важно знание исторического и культурного контекста. Как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.46-47]:

- медиатекст может предусматривать понимание периода его создания;
- в странах с ограниченными гражданскими свободами, авторы медиатекстов часто вынуждены комментировать политические и культурные проблемы косвенным способом (как, например, это было многие годы в СССР – А.Ф.);
- понимание медиатекстов может обеспечиваться пониманием исторических событий/ссылок;
- медиатексты иногда содержат социальную критику, которая предсказывает исторические события;
- медиатексты могут предусматривать реакцию аудитории на происходящие события;
- медиатексты могут играть активную роль в формировании исторических событий (этот тезис можно подкрепить множеством примеров, когда активно внедряемая медийная интерпретация определенных событий влекла за собой поддержку/отторжение широкими массами людей тех или иных идей/действий/законов и т.п. – А.Ф.).

Яркое подтверждение последнего тезиса мы находим в трудах ведущего теоретика медиа Д.Рашкоффа (D.Rushkoff), который среди примеров активного медийного воздействия на исторические события выделил прием, который «называется *маргинализацией* и часто

используется по сей день, особенно для организации реакций на медиавирусы. Чтобы обеспечить общественную поддержку нелогичной политике, лидерам нужно назвать имя врага и демонизировать его, а потом направить на демона ярость общества. Все продолжающие выступать против предлагаемой политики должны быть умалены, выведены из игры или маргинализированы» [Rushkoff, 1994, 2003, с.31].

Надо учитывать также, что «контекст, особенно социальный, обычно неявен. Например, строго социальная интерпретация имеет тенденцию к изучению следующих вопросов: Кто автор/художник? Какова была его роль в обществе? Каков культурный контекст в обществе, где художник рос и/или работает? Какова политическая и социальная суть медиатекста? Как это сообщение может быть оценено с использованием преобладающих ценностей культуры художника, а не аудитории?» [Semali, 2000, p.55].

Как мы уже отмечали, медиакомпетентность развивает умения критического мышления, которые помогают независимым суждениям и компетентным решениям людей в ответ на информацию, переданную через каналы массовых коммуникаций. «Стратегии развития критического мышления поощряют школьников/студентов думать *диалогически*, то есть быть способными разобраться в противоположных точках зрения или ссылках. Умения критического мышления по отношению к медиаграмотности включают следующее: 1) различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям; 2) определение надежности утверждения или источника; 3) определение точности утверждения; 4) различение между гарантированными и негарантированными утверждениями; 5) выявление предвзятости; 6) идентификация явных и неявных предположений; 7) распознавание логических несоответствий; и 8) определение силы аргумента» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

При этом критический анализ медиатекста видится нам «как процесс диалога, а не достижения согласованной или предопределенной позиции» [Buckingham, 2003, p.14]. И здесь нет, и не может быть однозначных, раз и навсегда «утвержденных» трактовок медиатекстов. В самом деле, можно ли считать ответы аудитории менее «критическими» просто на том основании, что они успешно/неудачно обнаруживают предвзятости позиции авторов медиатекста? А что, если кто-то утверждает, что почувствовал

предвзятости, которые сам я не обнаружил? Или чье-то «неверное истолкование» медиатекста или его части было случайным? Что является адекватным свидетельством справедливости любых таких прочтений? И как такие критерии должны быть утверждены? До какой степени полноценная трактовка, или, действительно, ошибочное утверждение по части предвзятой позиции создателей медиатекста может быть различима? ... Эмпирически тексты *не имеют* тех смыслов, которыми их наделяют читатели, и все трактовки чтения текстов одинаково *неверны*» [Buckingham, 2000, p.216]. Так мы еще раз выходим на понимание как актуальности самой концепции «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера, так и ее практического применения в процессе медиаобразования.

Таб.7. Классификация уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности*

* развернутые характеристики уровней практико-операционных (деятельностных) показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

№	Уровни практико-операционного (деятельностного) показателя:	Расшифровка уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности:
1	высокий уровень	практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере
2	средний уровень	практические умения выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров с помощью консультаций педагогов/специалистов
3	низкий уровень	отсутствие (или крайне слабая выраженность) практических умений выбора, создания/распространения медиатекстов, умений самообразования в медийной сфере и/или нежелание этим заниматься.

При этом следует помнить, что обучение практическим умениям по части создания медийных текстов включает в себе некоторую «опасность, на которую обращали внимание многие критики - легкомысленное подражание школьников/студентов доминирующим профессиональным методам, потому что они кажутся учащимся *единственно* доступными. Роль преподавателя здесь должна дать возможность студентам понять, как сделаны эти предпочтения, задать вопрос об их значении для аудитории и предложить возможные альтернативы» [Buckingham, 1991, p.27].

Таб.8. Классификация уровней креативного показателя медиакомпетентности личности*

* развернутые характеристики уровней креативных показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

<i>№</i>	<i>Уровни креативного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней креативного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	высокий уровень	ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа
2	средний уровень	творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера
3	низкий уровень	творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Размышляя о возможных вариантах классификации уровней креативного показателя медиакомпетентности личности, мы согласны с мнением Н.Ф.Хилько: «одна из причин появившихся в последние годы проблем в системе образования и художественной педагогики, в частности, состоит в том, что позитивные возможности аудиовизуальной культуры с точки зрения ее креативного содержания и самореализационных возможностей в педагогической практике и саморазвитии используются далеко не в полной мере. Культурный потенциал аудиовизуального творчества остается мало востребованным в силу того, что в большей степени реализуется его

техническое или технологическое содержание, а не личностно-развивающие возможности» [Хилько, 2001, с.5].

Надо отметить, что в последние годы некоторые ведущие медиапедагоги выдвигают новое видение медиакомпетентности/медиаграмотности, называя ее интермедиаальной. В частности, Л.М.Семали и Э.В.Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.W.Pailliotet] утверждают, что «*интермедиаальность* бросает вызов преподавателям и студентам, чтобы критически исследовать их мировоззрение и доказать, что изучение медийных представлений расы, гендера, класса, возраста, или сексуальной ориентации будет столь же важно, как изучение идей и смыслов медиатекстов» [Semali, Pailliotet, 1999, p.13]. С другой в начале XXI века все больше актуализируется экологический компонент медиакомпетентности, который трактуется исследователями [Хилько, 2001] в плане способности личности к автономности коммуникации с медийными «шумами»...

Итак, мы приходим к **выводу**, что *медиакомпетентность личности это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.*

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики

1) мотивационного показателя: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

-выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;

- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) информационного показателя: знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 б, с.314];

5) интерпретационного/оценочного показателя: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры

произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

6) практико-операционного показателя: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Примечания

Baake, D. and all (Eds.) (1999). *Hanbuch Mediaen: Medienkompetenz. Modelle und Projecte*. Bonn: Bundeszentrale fur Politische Bildung, 308 p.

Blumeke, S. (2000). *Mediaenpadagogische Kompetenz*. Munchen: KoPad-Verlag, 400 p.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education. A Curriculum Statement*. London: British Film Institute.

Buckingham D., Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.290.

Buckingham, D. (1991). Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.

- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London and New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.202.
- Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pottinger, I. (1997). *Lernziel Mediaenkompetenz*. Munchen: KoPad-Verlag, 272 p.
- Rushkoff, D. (1994). *Media Virus!* New York: Ballantine Books. Цит. по: Рашкофф, Д. *Media вирус!* М.: Ультра культура, 2003. 368 с.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Pailliotet, A.W. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Pailliotet, A.W. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, pp.1-29.
- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn, p.120.

Worsnop, C.M. (2004). *Media Literacy Through Critical Thinking*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction and NW Center for Excellence in Media Literacy, 60 p.

Бондаренко Е.А. *Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 34 с.

Вебер В. Портфолио медиаграмотности//*Информатика и образование*. 2002. № 1 / http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/

Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований)//*Школьная библиотека*. 2005. № 3. С.18-24.

Голубева Е.И. Основные направления работы школьной библиотеки по формированию информационной культуры школьников//*Школьная библиотека*. 2005. № 6. С.45-50.

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

Дахин А.Н. (2004). *Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника/*
http://center.fio.ru/vio/vio_17/cd_site/Articles/art_1_6.htm

Змановская Н.В. *Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 24 с.

Зоркая Н.М. *Уникальное и тиражированное: средства массовой информации и репродуцированное искусство*. М.: Искусство, 1981. 167 с.

Иванова С.М. *Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.

Инякин Ю.С., Горский В.А. От информационной культуры к культуре личности//*Дополнительное образование*. 2000. № 10. С.6-10.

Коновалова Н.А. *Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза*. Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004. С.9.

Костина А.В. *Массовая культура как феномен постиндустриального общества*. М.: КомКнига, 2006. 352 с.

Крейденко С.С. Телегонический эффект книги//*Школьная библиотека*. 2005. № 4. С.34-37.

Леготина Н.А. *Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган. 2004. 24 с.

Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. М.: Русский язык, 1989. 924 с.

Поличко Г.А. *Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 19 с.

Сметанникова Н.Н. Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения//*Школьная библиотека*. 2005. № 4. С.20-24.

Сов.энциклопедический словарь/Ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.

Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория//*Интернет-журнал "Эйдос"*. 2005. 10 сент. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989 (а). 32 с.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989 (b). 362 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//*ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу*. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.

Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2002. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.

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

Фрейд З. Неудовлетворенность культурой//*Искусство кино*. 1990. № 12. С.18-31.

Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности*. Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. 446 с.

Хуторской, А.В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования//*Ученик в обновляющейся школе*. М.: Изд-во ИОСО РАО, 2002. С.135-157.

Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. *Дети и библиотеки в меняющемся мире*. М.: Школьная библиотека, 2004. 336 с.

Глава 2. Профессиональная медиакомпетентность современного педагога: классификация показателей*

* Впервые опубликовано в журнале:

Федоров А.В. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 4. С.44-50.

Исследователи и педагоги разных стран мира часто подчеркивают потребность медиаобразования учителей/преподавателей. Предполагается, что медиаграмотный педагог сумеет:

- поощрять и развивать у учащихся желание задавать обоснованные проблемные вопросы, связанные с медиа;
- использовать в преподавании исследовательскую методику, когда учащиеся могут самостоятельно искать (медиа)информацию, чтобы ответить на различные вопросы, применять знания, полученные в учебном курсе к новым областям.
- помочь школьникам/студентам развить способность использовать разнообразие первичных источников (медиа)информации, чтобы исследовать проблемы и потом сделать обобщенные выводы;
- организовать проведение дискуссий, где учащиеся учатся толерантно слушать других и тактично выражать собственные мнения, в том числе о медиатекстах; поддерживать открытые обсуждения, где нет категорических ответов на многие вопросы;
- поощрять учащихся размышлять над их собственными медийными опытами и действовать на основе найденного понимания [Semali, 2000, p.87].

С другой стороны, «изучение состояния практики высшей школы показывает несформированность у студентов - будущих учителей такого качества, как медиаобразованность. Будущие учителя не подготовлены к работе с информацией. Отсутствует целенаправленное педагогическое руководство формированием медиаобразованности будущих учителей» [Змановская, 2004, с.3].

А для того чтобы подготовить будущих и действующих педагогов к медиаобразованию школьников, нужны не только показатели медиакомпетентности/медиаграмотности личности (мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный) самих студентов, учителей, преподавателей, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых им для медиаобразовательной деятельности. В связи с этим на основании обобщения классификаций уровней профессиональной готовности педагогов к образовательной деятельности (при учете уровней медиакомпетентности) нами составлена соответствующая таблица показателей (таб.9).

Таб.9. Классификация показателей медиакомпетентности современного педагога

№	<i>Показатели медиакомпетентности современного педагога</i>	<i>Расшифровка содержания показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для медиаобразовательной деятельности:</i>	<i>Соответствие данного показателя основным понятиям медиаобразования:</i>
1	мотивационный	мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования	да
2	информационный	уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования	да
3	методический	методические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма	да
4	практико-операционный (деятельностный)	качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов и исследовательской	да

		медиапедагогической деятельности	
5	креативный	уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности	да

Данная классификация вполне соотносится с готовностью будущего педагога к развитию информационной культуры учащихся, которая определяется И.А.Дониной как «целостное интегральное новообразование, отражающее способность будущего педагога к информационно-педагогической деятельности, содержащее мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный компонент» [Донина, 1999, с.11], а также с аналогичными показателями, разработанными нами ранее [Федоров, 2001, с.62-63], описанными Н.А.Леготиной [Леготина, 2004, с.14], Н.А.Коноваловой [Коновалова, 2004, с.85] и др. медиапедагогами.

Подробные расшифровки уровней отдельных показателей профессиональной медиакомпетентности педагога, то есть профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для медиаобразовательной деятельности, раскрыты в таблицах 10-14.

Таб.10. Классификация уровней мотивационного показателя профессиональной медиакомпетентности педагога

<i>№</i>	<i>Уровни мотивационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней мотивационного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для медиаобразовательной деятельности:</i>
1	высокий уровень	разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.
2	средний уровень	преобладание отдельных мотивов медиаобразовательной деятельности при наличии стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.
3	низкий	слабая мотивировка медиаобразовательной

уровень	деятельности, отсутствие стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.
---------	---

Действительно, от уровня и характера мотивации медиаобразовательной деятельности во многом зависят результаты работы, как будущего, так и действующего педагога. Наши исследования показали, что нередко в педагогической среде бытует мнение, что в силу низкой оплаты учительского труда в России не стоит тратить дополнительного труда на освоение использования медиа в учебном процессе. И надо сказать, материальные трудности, действительно, часто становятся барьером на пути активного внедрения медиаобразования в учебный процесс российских школ и вузов.

Таб.11. Классификация уровней информационного показателя профессиональной медиакомпетентности педагога

<i>№</i>	<i>Уровни информационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней информационного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для медиаобразовательной деятельности:</i>
1	высокий уровень	систематическая информированность, обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.
2	средний уровень	частичная информированность, удовлетворительные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.
3	низкий уровень	слабая информированность, фрагментарные или устаревшие теоретико-педагогические знания в области медиаобразования

Наши исследования обнаружили, что многим российским учителям катастрофически не хватает медиаобразовательных знаний. В этом контексте необходимость чтения спецкурсов по основам медиакультуры в педагогических вузах становится еще более очевидной, так как только медиакомпетентный/медиаграмотный педагог может реально влиять на уровень медиаобразования учащихся...

Таб.12.Классификация уровней методического показателя медиакомпетентности педагога

<i>№</i>	<i>Уровни методического показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней методического показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для медиаобразовательной деятельности:</i>
1	высокий уровень	развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.)
2	средний уровень	удовлетворительные методические умения в области медиаобразования и педагогический артистизм
3	низкий уровень	фрагментарные методические умения в области медиаобразования, отсутствие педагогического артистизма

Мы согласны с мнением Э.Н.Горюхиной, которая считает, что в процессе медиаобразования будущие педагоги должны овладевать многими методами научного исследования, а также методикой организации внеклассной работы, которую им придется вести в школе. К примеру, перед студентами «ставятся следующие задачи исследовательского характера. Проанализировать: соотношение образного и понятийного в структуре фильма;

художественное мышление автора; тип общения между героями фильма и тип общения между автором фильма и зрителями; характер образов воображения сценариста, режиссера; восприятие как процесс и как деятельность (предметом анализа может стать свое собственное восприятие или восприятие учащихся, студентов) и т.д. Эти задачи ... вырастают в темы, над которыми студенты работают в течение 1-2 лет и более. Завершаются исследования рефератами, которые представляются всеми студентами к экзаменам по общей и возрастной психологии, а также докладами на научную конференцию» [Горюхина, 1980, с.4-5].

Вместе с тем, при анализе методического показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности, не стоит забывать, что учащиеся иногда играют в «поддавки» с преподавателями. Например, студенты – представители сильного пола - могут научиться говорить «правильные вещи» о сексизме в медийном изображении женщин, реально оставшись при своем мнении о доминировании мужского начала в социуме [Buckingham, 1990, pp.8-9].

Таб.13.Классификация уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности педагога

<i>№</i>	<i>Уровни деятельностного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней практико-операционного (деятельностного) показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для медиаобразовательной деятельности</i>
1	высокий уровень	систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов и исследовательская медиапедагогическая деятельность
2	средний уровень	регулярная, но лишенная систематического подхода медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов, отсутствие ярко выраженного стремления к исследовательской медиапедагогической деятельности
3	низкий уровень	эпизодическая, малоэффективная

	медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий, полное отсутствие исследовательской медиапедагогической деятельности
--	--

Бесспорно, лишь систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов может привести к желаемому результату – повышению уровня медиакомпетентности/медиаграмотности учащихся. Однако наши исследования показали, что в российской образовательной практике пока чаще встречается обратное – эпизодическое, бессистемное использование медиа на занятиях – в большей степени, как технических средств обучения, иллюстрации к тематике конкретных занятий.

Что касается исследовательской медиапедагогической деятельности, то она тесно связана с понятием **исследовательская компетентность**, что применительно к педагогике определяется Т.А.Стефановской как знания, опыт в области педагогического исследования, то есть процесса и результата «научного изучения педагогических явлений, фактов с целью выработки новых знаний о закономерностях, структуре, содержании, технологиях обучения и воспитания, а также о способах планомерного совершенствования компонентов педагогического процесса, преобразования их на практике» [Стефановская, 2006, с.6].

При этом основными характеристиками педагогического исследования (в том числе и в области медиаобразования) являются [Стефановская, 2006, с.6-7]:

- целенаправленность: наличие четко поставленной цели;
- систематичность: расположение этапов (компонентов) исследования в определенном порядке и в связи друг с другом;
- объективность: непредвзятость, беспристрастность;
- доказательность: выведение научных положений на основании системы умозаключений;
- воспроизводимость: возобновление в возрастающих размерах, повторение в новых условиях.

Таб.14.Классификация уровней креативного показателя медиакомпетентности педагога

<i>№</i>	<i>Уровни креативного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней креативного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для медиаобразовательной деятельности</i>
1	высокий уровень	Ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).
2	средний уровень	Уровень творческого начала ярко выражен лишь в отдельных видах медиаобразовательной деятельности
3	низкий уровень	Творческое начало в медиаобразовательной деятельности проявлено слабо или полностью отсутствует

Мы полагаем, что креативность педагога в различных видах его медиаобразовательной деятельности должна быть связана с принципами гуманизма и демократии. «Школа в демократическом обществе стремится обеспечить учащихся образовательным опытом с разнообразными характеристиками и мультикультурной основой. Предполагается, что они станут ответственными гражданами с гуманистическими ценностями организованных социальных действий, правосудия, и будут активно работать» [Semali, 2000, p.52].

В качестве контрольных вопросов, помогающих выявить те или иные уровни профессиональной медиакомпетентности будущих педагогов можно воспользоваться, к примеру, следующими: Кто такой медиакомпетентный учитель? Какими знаниями и умениями он должен обладать? Какую роль играют средства массовой коммуникации в организации целостного педагогического процесса? Как включить медиа в структуру учебных занятий (воспитательных мероприятий, коллективных творческих дел, проектов и др.)? Как добиться того, чтобы знания, передаваемые по коммуникативным каналам, помогли достижению учебных и воспитательных целей? [Змановская, 2002, с.42-43].

В научной литературе обосновываются «семь признаков демократической школы информационной эпохи:

- *Интерактивность.* Демонстрируя интерактивность, учащиеся вовлечены в процесс коммуникации с другими школьниками через мультимедийные презентации, активное учебное сотрудничество и неформальный диалог. Учащиеся и преподаватели говорят друг с другом об изучении задач в больших/малых группах. У учащихся есть постоянный доступ к медиа, они знают, как использовать печать и электронные информационные ресурсы для обучения. Они признают ценность информации в обществе и взаимодействуют с различными членами сообщества, включая бизнесменов, социальных работников, профессионалов из мира искусства, спортсменов, родителей, и волонтеров.

- *Самостоятельное обучение.* Учащиеся занимаются самообразованием, задают вопросы, участвуют в исследованиях в области информации, которую они могут использовать. ... Главное, осознание важности, невторостепенности информационных ресурсов для ежедневного обучения. Учащиеся собирают собственные данные, чтобы изучать определенные темы, используют разнообразные источники, эффективные исследовательские методы. Они способны исследовать большое количество информации, они собирают, синтезируют ее, и адаптируют для своих целей. Учащиеся могут анализировать интерпретации информации в контексте проблем или вопросов, которые они умеют выделить, они могут оценивать не только качество информации, которую они собрали, но также и процессы, используемые при ее сборе.

- *Изменение роли преподавателей.* Чтобы развивать самостоятельное обучение учеников в школе, роль преподавателя должна сильно отличаться от ампула «фармацевта» готовых фактов, гида и справочника. ... Непрерывно изменяющаяся роль педагога связана с пробуждением любопытства учащихся задать правильный вопрос в нужное время, со стимулированием дебатов и серьезного обсуждения тем/разделов обучения. Фактически каждый взрослый в школьном сообществе прививает любовь к учению. Обучение учителей в вузе и обучение учителей-практиков требует использования информационных ресурсов и технологий. Преподаватели создают свои сообщества, где они сообща планируют, осмысливают общие успехи, вызовы решения и базовые стратегии для обучения.

- *Медиаспециалисты и специалисты-технологи как основные участники.* Медиаспециалисты и специалисты-технологи осуществляют в школе двойную функцию. Работая с учащимися, они

- помощники в проектах. Они могут задавать учащимся «наводящие» вопросы. Они полностью знакомы со школой и информационными ресурсами района, могут обеспечить доступ учащихся к мультимедийным материалам, подходящим для их исследований. С их технологическими умениями они помогают учащимся в их усилиях развивать усовершенствованные программы и презентации. Работая с преподавателями, они - учебные проектировщики - будут партнерами в составлении расписания и планировании модулей обучения. Их экспертиза в области информационных ресурсов может помочь педагогическому исследованию определенных тем/разделов учебного плана и помочь преподавателям в расположении нужных материалов. И так как постоянное профессиональное развитие - неотъемлемая часть работы школы информационной эпохи, медиатеchnологи вносят свой вклад в экспертизу дизайна и поставки усовершенствованных технологией учебных программ.

- *Непрерывная оценка.* Все признают, что потребность в непрерывной оценке учебных успехов не ограничена намеченными стандартами. Нужны высокий уровень самоанализа, информационные ресурсы, эффективность информационного поиска, и качества информационного выбора и оценки. Необходимо также исследование качества учебных программ и презентаций...

- *Изменение среды.* Школа века информации отличается от традиционной школы. Методы обучения связаны с информационным поиском, анализом и стратегиями типа изучения сотрудничества, тематики, курируемых исследований. Информационные технологии легко доступны, не замкнуты в специальных медиакабинетах или лабораториях. Проекты и работы учащихся распространяются - не как экспонаты, но как ресурсы для других учащихся и информации для будущих исследований. Классные комнаты и коридоры нередко становятся сценой обсуждений и дебатов о разных проблемах и темах, важных для учащихся, исследующих их. Наиболее важно, что большинство вопросов исследований поступает от учащихся, они связаны с их заинтересованностью разнообразием обнаруженных ими проблем и намерений создателей медиатекстов (Как вы узнали об этом? Что является доказательством этого? Кто говорит? Как мы можем это выяснить?).

- *Критическая медиаграмотность.* Привычка к критическому осмыслению воздействий медиа - включая образовательные

технологии - на нашу жизнь и наше обучение. Медиаграмотность - важная часть мировоззрения активного и творческого гражданина в насыщенном медиа мире. И это - особенно важное дополнение к использованию новых информационных технологий в обучении” [Brunner and Tally, 1999, pp.32-35].

Выводы. Как мы видим, современные школьные учителя и преподаватели вузов просто обязаны быть медиакомпетентными/медиаграмотными. Вот почему так важна разработка классификации показателей профессиональной медиакомпетентности педагога, то есть развития профессиональных знаний и умений, необходимых ему для медиаобразовательной деятельности.

Итак, профессиональная медиакомпетентность педагога это совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста (А.В.Федоров).

Таким образом, профессиональная медиакомпетентность педагога характеризуются следующими высокими уровнями показателей:

- 1) мотивационного:** разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования;
- 2) информационного:** систематическая информированность, обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования;
- 3) методического:** развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.);

4) практико-операционного (деятельностного): систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов, активная исследовательская медиапедагогическая деятельность;

5) креативного: ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

Примечания

Brown, J.A. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.

Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.

Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Горюхина Э.Н. *Киноклуб как форма научно-познавательной работы студентов*. Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. пед. ин-та, 1980. 28 с.

Донина И.А. *Формирование будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Новгород, 1999. С.11.

Змановская Н.В. *Практикум по формированию медиа-коммуникативной образованности учителя*. Иркутск: ИПКПРО, 2002. 53 с.

Змановская Н.В. *Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 24 с.

Леготина Н.А. *Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган. 2004. 24 с.

Коновалова Н.А. *Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза.* Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004. С.85.

Стефановская Т.А. *Классный руководитель: функции и основные направления деятельности.* М.: Изд. центр Академия, 2006. 192 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика.* М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика.* Ростов: ЦВВР, 2001. С.62-63.

Федоров А.В. *Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании.* 2006. N 4. С.175-228.

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

Глава 3. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия*

* Впервые опубликовано в журнале: Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//*Инновации в образовании*. 2007. № 4. С.30-47.

В настоящее время существует множество определений критического мышления. Среди них с определенной долей условности можно выделить:

1) лаконичные, но лишенные конкретности формулировки:

Критическое мышление - «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [Johnson, 1985, p.1].

2) определения философской ориентации, акцентирующие внимание на теоретических аспектах:

«*Критическое мышление* – последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям. ... Существуют уровни критического мышления, для каждого из которых есть свой вид аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной компоненты: 1) эмпирический уровень – критическая проверка фактов; 2) теоретический уровень – критическая проверка теорий; 3) метатеоретический уровень – критическая проверка норм и ценностей» [Брюшинкин, 2003, с.30].

«Одна из основных черт *критического мышления* – непременно наличие *трансцендентальной рефлексии*, требующей от мыслящего субъекта самоотчета в том, для какой из функций сознания мышление используется: для ценностной ориентации, для познания или поиска средств достижения цели» [Калинников, 2003, с.40].

«*Критическое мышление* предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая

ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [Сорина, 2003].

«Механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избегание обобщений» [Федотовская, 2005].

«*Критическое мышление* - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи» [Халперн, 2000].

Критическое мышление определяется Американской философской ассоциацией (АРА) следующим образом: «целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. ... Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются

столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества» [Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997, p.145].

3) определения психологической ориентации, акцентирующие внимание на мотивационных аспектах развития способностей к критическому мышлению:

«Критическое мышление носит рефлексивный характер и имеет отношение к общению, к психологии личности. Оно связано не только с познавательной (когнитивной), но и с мотивационной сферой, с самосознанием. Когда же мы имеем дело не с мыслями людей, а с явлениями материального мира, то нам бывает вполне достаточно обычного мышления» [Ноэль-Цигульская, 2000].

4) определения педагогической ориентации, акцентирующие внимание на методических и практических аспектах развития способностей к критическому мышлению:

Критическое мышление есть мышление социальное и самостоятельное. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации [Кластер, 2005, с.7-11]. При этом «аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных **контраргументов**, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. ... Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является **утверждение** (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом **доводов**. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется **доказательствами**. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще все, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими участниками обсуждения. Под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами – лежит элемент четвертый: **основание**. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории и которая дает обоснование всей аргументации. К примеру, автор заявляет, что уличные художники вправе помещать свои граффити на общественных зданиях (**утверждение**), поскольку эти

рисунки выражают их личные убеждения (**довод**) и порой представляют собой художественную ценность (еще один **довод**). Затем автор приводит **доказательства** – допустим, выдержку из Конституции страны о праве на свободу слова или цитату из работы политического философа, который утверждает, что каждый человек имеет право на самовыражение. Кроме того, автор может привести примеры граффити, имеющих художественную ценность. Основанием или посылкой выстроенной им аргументации служит идея о свободе слова как особо важном праве человека» [Клустер, 2005, с.10].

М.Липмэну [Lipman, 1988, pp.38-43], на наш взгляд, четко удалось показать, чем критическое мышление отличается от обычного (Таб. 15).

Таб.15. Сравнение признаков бытового и критического мышления.

Характерные признаки бытового мышления:	Характерные признаки критического мышления:
доверие к информации	допущение разных трактовок информации
объединение понятий по ассоциации	понимание принципов, механизмов
предположение без достаточных оснований	построение гипотезы
случайная группировка фактов, явлений	обоснованная классификация фактов, явлений
высказывание неаргументированного мнения, и/или суждения на основе интуитивной догадки	высказывание аргументированного мнения
стихийное предпочтение	взвешенное, оценивающее суждение
формулирование суждений без опоры на критерии	формулирование суждений на основе критериев
спонтанная формулировка выводов	логическая формулировка выводов как следствие предварительного критического анализа фактов и/или явлений

При этом в отличие от бытового/обыденного мышления, *критическое мышление* заменяет смутность, неточность и неопределенность суждений ясностью, точностью и конкретностью выражения мнений. Непоследовательность, нелогичность, поверхностность, банальность, пристрастность уступают место последовательности, логичности, глубине, значимости, непредвзятости критического мышления [Paul, 1990].

Как справедливо отмечает А.П.Короченский, «критика не сводится к отрицанию, к раскрытию природы негативного и его преходящего характера. Оценочность критики означает не только способность судить и отвергать через отрицание не выдержавшие критической проверки ... явления, но еще в большей степени нацелена на выявление в ходе критического познания и на утверждение позитивного» [Короченский, 2003, с.19-20].

Вместе с тем мы осознаем, что «хорошие учащиеся, хорошие читатели отслеживают свое понимание, встречаясь с новой информацией. Хорошие читатели перечитывают кусок текста в том случае, если они перестают его понимать. Хорошие слушатели, воспринимая сообщение, обычно задают вопросы или записывают, что они не поняли для прояснения в будущем. Пассивные учащиеся обычно игнорируют эти проблемы в понимании. Они не отдают себе отчета в возникающей путанице, в недоразумениях или даже в пропусках информации» [Стил и др., 1997, с.32-33].

Педагоги, развивающие на занятиях критическое мышление аудитории, предлагают рассмотреть различные суждения, точки зрения на проблему, создают условия для выработки школьником/студентом самостоятельного мнения, решения, вывода, «стремятся использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, ... уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения» [Кластер, 2005, с.11].

В медиапедагогике сравнение и анализ приведенных выше определений особенно актуальны в рамках *теории медиаобразования как развития «критического мышления»* (*Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique,*

Representational Paradigm) [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного общества [Masterman, 1997, p.25]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д. [Masterman, 1997].

Позицию Л.Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М.Симэли [L.M.Semali]: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1)тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2)привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3)отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [Semali, 2000, p.111].

Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М.Симэли четко формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения - потребность: 1)развития понимания характера репрезентации действительности в медиатекстах; 2)обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медиатекстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах» [Semali, 2000, p.148].

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному/автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов

массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, – несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993а, с.22-23].

Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике – О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры, шедевров искусства...

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993а, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными

информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа. Между тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p.45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993а, с.23]. Однако, «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p.42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на занятиях [Masterman, 2000, p.7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [Мастерман, 1993б, с.31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

- авторство, собственность и контроль в области медиа:
- способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста:
- репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;
- аудитория медиа.

Здесь, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [Masterman, 1998a]:

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысливают/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но учащиеся для медиаобразования – приоритетная аудитория;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;
- 5) медиаобразование – исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
- 9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
- 10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
- 11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
- 12) медиаобразование – это, скорее, диалог (явная переключка с образовательной парадигмой «диалога культур» В.С.Библера – А.Ф.), чем дискуссия;
- 13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых

областях;

14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;

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

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

17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;

18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога (снова переключка с концепцией В.С.Библера – А.Ф.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. [Masterman, 1997, pp.41-42].

В последние годы Л.Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (representational paradigm), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологии и идеологии, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [Masterman, 1998a, p.x].

Потенциальные положительные результаты развития критической медиаграмотности/медиакомпетентности включают:

- хорошую информированность в вопросе медийных трактовок;
- знание влияния ежедневных личных контактов с медиа на образ жизни, отношения и ценности;

- применение ключевых концепций медиаобразования для интерпретации/анализа медиатекстов, чтобы достигнуть глубины их понимания;
- развитие интереса к программным тенденциям как к пути изучения культуры;
- знания о проблемах собственности и правительственного регулирования в медийном мире.
- рассмотрение роли медиа в индивидуальном принятии решений; анализ возможных влияний медиатекстов на определенные решения или поведение, воздействия медиа на покупку товаров потребителем, на выбор политических кандидатов, выбор действий или стандартов конфликтов» [Semali, 2000, p.123].

Американские медиапедагоги/исследователи Л.М.Симэли и Э.Уоттс Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.Watts Pailliotet] подчеркивают необходимость ориентации на: 1)«развитие критического понимания медийных конструкций; 2)обеспечение школьников/студентов знаниями о социальных, культурных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению путей восприятия и анализа сообщения аудиторий (то есть изучение процессов выбора, интерпретации и влияния сообщений в различных контекстах). Медиаграмотность расширяет понятие критической грамотности, которая включает критическую позицию ко всем медиатекстам» [Semali, Watts Pailliotet, 1999, p.18].

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д.Букингэм (D.Buckingham), подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между *цинизмом* и *критикой*. Цинизм является более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. ... Грубо говоря, используется форма популярного клише – «новости - это пропаганда», «всё, что они сообщают вам, - ложь», хотя это может также принимать более рафинированные формы» [Buckingham, 2000, pp.216-217].

Придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, французский медиапедагог Ж.Гонне (J.Gonnet) полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p.10; 2001, p.24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон [Ferguson, pp.16-17]. С ними

согласен и Д.Букингэм: «педагоги должны дать возможность студентам выстраивать связи между личностью и политикой, и, следовательно, готовить их к активной гражданской позиции в широком диапазоне социальных областей» [Buckingham, 2000, p.223].

Проанализировав сотни научных трудов Р.Пол, Э.Бинкер, Э.Мартин и К.Эдамсон выделили 35 основных показателей критического мышления:

А. Аффективные:

- 1) самостоятельность мышления;
- 2) понимание эгоцентрических и социцентрических мотивов;
- 3) непредвзятость суждений;
- 4) видение взаимосвязи эмоций и убеждений;
- 5) воздержание от торопливых суждений;
- 6) смелость мышления;
- 7) добросовестность мышления;
- 8) настойчивость в решении интеллектуальных задач;
- 9) уверенность рассуждений;

Б. Макрокогнитивные:

- 10) обобщение без стремления к упрощению;
- 11) сопоставление аналогичных ситуаций, приложение знания к новому контексту;
- 12) расширение угла зрения: рассмотрение вопроса с разных сторон, высказывание различных аргументов, гипотез;
- 13) ясность высказываемых положений, выводов, убеждений;
- 14) ясность изложения, продуманность выбора слов;
- 15) разработка оценочных критериев: ясность базовых ценностей и норм;
- 16) оценка надежности информации;
- 17) глубина мышления: выделение наиболее значимых вопросов;
- 18) анализ аргументов, объяснений, убеждений, гипотез;
- 19) выработка/оценка конкретных решений;
- 20) анализ и оценка человеческих поступков/линий поведения;
- 21) критический подход к чтению: понимание сути, критическая оценка прочитанного;
- 22) критическое слушание (диалог «без слов»);
- 23) установление межпредметных связей;
- 24) способность вести «сократическую беседу», через диалог приходить к пониманию и оценке убеждений партнера;
- 25) рассуждение в диалоге: сравнение различных взглядов, подходов,

гипотез;

26) умение рассуждать диалогически: оценка взглядов, подходов, гипотез;

В. Микрокогнитивные:

27) сопоставление/противопоставление абстрактных понятий действительности;

28) точность и критичность высказываний;

29) анализ и оценка высказываний;

30) анализ и оценка выводов;

31) умение выделить информацию, связанную с рассматриваемым вопросом;

32) логичность объяснений, умозаключений, прогнозов;

33) оценка доказательности высказывания;

34) умение видеть противоречивость рассуждения;

35) анализ прямых и косвенных последствий события/явления [Paul, Binker, Martin, Adamson, 1995, p.56].

Анализ данных показателей приводит к мысли, что далеко не все из них можно строго отнести именно к критическому мышлению (см., например, показатели 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 19, 23), скорее, они имеют отношение к процессу мышления в целом. Однако в целом данные показатели, несомненно, полезно учитывать в процессе развития критического мышления аудитории любого возраста.

Исходя из тематики нашего исследования, возникает задача формулировки критического мышления по отношению к системе функционирования медиа в социуме (в целом) и к медиатекстам различных видов и жанров (в частности). Рассматривая развитое критическое мышление, как обязательный компонент медиакомпетентности/медиаграмотности современного человека и синтезируя многочисленные определения, можно предложить следующий вариант:

Критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент.

Относительно *медиакомпетентности/медиаграмотности личности* критическое мышление выступает неотъемлемой частью *интерпретационного/оценочного показателя*, предполагающего ту или иную степень развития умений интерпретировать, критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров.

Наметим примерные этапы развития критического мышления аудитории по отношению к медиа и медиатекстам:

- активизация познавательной деятельности по отношению к медиа и медиатекстам различных видов и жанров;
- получение первичных знаний о медиакультуре и о процессе критического мышления;
- постановка вопросов и уяснения проблем (философских, социальных, культурологических, этических, эстетических, гендерных, прогностических и пр.), связанных с функционированием в социуме того или иного вида медиа и/или медиатекста;
- рассмотрение аргументов и контраргументов, утверждений, доводов, доказательств, дискуссия по отношению к процессу функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или содержанию медиатекста;
- поиск аналогий, ассоциаций, системности, типологии в сфере медиа и/или медиатекстов.
- формулировка оценочных суждений по отношению к процессу функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или содержанию медиатекста.

С каждым из этих этапов можно соотнести соответствующие умения, способствующие эффективному развитию критического мышления. Например, умения:

- находить те или иные медиатексты;
- ставить вопросы и определять проблемы, связанные с процессом функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или с содержанием медиатекста;
- переосмысливать и применять на практике знания, полученные о медиакультуре и о процессе критического мышления (в том числе – в различных условиях самостоятельного трансфера этих знаний для решений новых задач, проблем, поиска решений);
- аргументировано, ассоциативно, логично анализировать и оценивать процесс функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или содержание медиатекста, делать выводы и обобщения.

Стоит отметить, что содержание медиатекстов «зачастую не поддается строго однозначному восприятию. Образность, метафоричность, смысловая многослойность медийного содержания, множественность языков (кодов), используемых при его создании, осложняют его рациональное прочтение и понимание. Медийное произведение никогда не бывает полностью неясным, всегда существует принципиальная возможность многовариантности его интерпретации» [Короченский, 2003, с.29].

Существует мнение, что критическое мышление очень близко к логическому (понимаемому как процесс построения логики доказательств принимаемого решения, последовательности действий, понимания внутренней логики решаемой проблемы, продуцирование логики предпринимаемых для решения проблемы) и системному мышлению (понимаемому как процесс рассмотрения объекта и проблемы в целостности их связей и характеристик), но является прямой противоположностью мышлению творческому: «Творческое мышление - это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Критическое мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое - выявляет их недостатки и дефекты. Для эффективного решения задач необходимы оба вида мышления, хотя используются они раздельно: творческое мышление является помехой для критического, и наоборот» [Линдсей, Халл, Томпсон, www.tsure.ru].

Не соглашаясь с приведенным выше тезисом, мы полагаем, что в реальной жизни и педагогической практике невозможно (да и не нужно) противопоставлять критические и творческие виды мышления. Так, размышляя о природе критического мышления, С.Заир-Бек, на наш взгляд, резонно отмечает тесную связь критического и творческого мышления. «Критическое мышление, - пишет исследователь, - означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть отличие критического мышления от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, очень часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести

четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление – это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловлено» [Заир-Бек, 2003, <http://altai.fio.ru>].

Разумеется, на пути развития критического мышления существует ряд препятствий, в том числе психологического и социального характера. «Одним из них является опасение быть слишком агрессивным. Мы часто учим наших детей, что критиковать - значит быть невежливым. Тесно связан с этим следующий барьер - боязнь возмездия: критикуя чужие идеи, мы можем вызвать ответную критику своих. А это, в свою очередь, может породить еще одно препятствие - переоценку собственных идей. Когда нам слишком нравится то, что мы создали, мы неохотно делимся с другими нашим решением. Добавим, что чем выше тревожность человека, тем более он склонен ограждать свои оригинальные идеи от постороннего влияния. И, наконец, необходимо отметить, что при чрезмерной стимуляции творческой фантазии критическая способность может остаться неразвитой. К сожалению, неумение думать критически - это один из возможных непредвиденных результатов стремления повысить творческую активность учащихся. Следует помнить, что для большинства людей в жизни требуется разумное сочетание творческого и критического мышления» [Линдсей, Халл, Томпсон, www.tsure.ru].

С учетом тесной связи критического и творческого мышления была предпринята попытка сформулировать определение *критического творческого мышления* как способности и стремления оценивать разные утверждения и делать объективные суждения на основе хорошо обоснованных доказательств, способности видеть упущения в аргументах и не поддаваться утверждениям, не имеющим достаточных оснований [Wade, Tavris, 1990].

К сожалению, такого рода формулировку нельзя признать удачной, т.к. она практически ничем не отличается от приведенных нами ранее определений просто критического мышления. Ведь если критическое мышление предполагает развитие аналитического, ассоциативного, логического, комбинаторного, системного и самостоятельного мышления, то творческое выводит на первый план развитие способностей к воображению, виртуальному эксперименту, интуитивному прогнозированию.

Учитывая, что «творчество – деятельность, порождающая нечто качественное новое и отличающееся неповторимостью» [Сов.энцикл. словарь, 1984, с.1306], возьмем на себя смелость предложить свою формулировку:

Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Примечания

- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Johnson, R.H. (1985). Some Observations about Teaching Critical Thinking. *CT News. Crirical Thinking Project*. California State University, Sacramento, Vol. 4, N 1, 1985, p.1.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can it Be? *Educational Leadership*. (46) N 1, pp.38-43.
- Masterman, L. (1984). *Television Mythologies*. New York: Comedia.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.

- Paul, R. W. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., & Adamson, K. (1995). *Critical Thinking Handbook*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, p.56.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Wesview Press, pp.1-29.
- Wade C., Tavis C. *Psychology*. Harper and Row, 1990. 692 p.
- Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.29-34.
- Бустром Р. *Развитие творческого и критического мышления*. М.: Ин-т «Открытое общество», 2000.
- Бутенко А.В., Ходос Е.А. *Критическое мышление: метод, теория, практика*. М.: Мирос, 2002.
- Великанова А.В. и др. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио*. Самара: Профи, 2002.
- Загашев И.О. *Как решить любую проблему*. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И. *Критическое мышление: технология развития*. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Учим детей мыслить критически*. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Заир-Бек С.И. *Критическое мышление*. 2003//<http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm>
- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Развитие критического мышления на уроке*. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
- Калинников Л.А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.35-50.
- Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике*. Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
- Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. М.: Арена, 1994.
- Кларин М.В. *Технология обучения: идеал и реальность*. Рига: Эксперимент, 1999.
- Кластер Д. Что такое критическое мышление?//*Критическое мышление и новые виды грамотности*. М.: ЦГЛ, 2005. С.5-13.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? *Медиакритика в теории и практике журналистики*. Ростов: изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. 173 с.

- Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление//*Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания*/Отв. ред. В.В.Петухов// <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (б). № 5. С.31-32.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//*Перспективы. Вопросы образования*. 1984. № 2. С.37-48.
- Махмутов М.И. *Организация проблемного обучения*. М.: Педагогика, 1977.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф. *О критическом мышлении*. 2000 // http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml
- Основы критического мышления: междисциплинарная программа*/Сост. Дж.Стил, К.Меридит, Ч.Темпл и С.Уолтер. Пос. 1 - 8. М., 1997-1999.
- Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л.. *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования*. М.: Изд-во МГУ, 2001. 168 с.
- Сов.энциклопедический словарь*/Ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.
- Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара*/Под ред. А.В.Великановой. Самара: Профи, 2001.
- Современный студент в поле информации и коммуникации*. Учеб.-мет. пос. для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». СПб.: РЕТРОС, 2000.
- Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус//*Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97-110.
- Сороченко В. Энциклопедия методов пропаганды (как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама). 2002./<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>
- Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. *Основы критического мышления*. Пос. 1. М., 1997.
- Столбунова С.В. *Развитие критического мышления. Апробация технологии*. 2003./<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>
- Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. *Как учатся дети: свод основ*. М.: Ин-т «Открытое общество», 1997.
- Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность//*Перемена*. 2005. № 2. С.15-20.
- Темпл, Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. *Критическое мышление - углубленная методика*. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.
- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века*. Н.Новгород: Арабеск, 2001.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

Федотовская Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.*

Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы//Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. М., 2003. С.282-291.

Фелтон М.К. Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению//*Перемена.* 2005. № 4. С.6-13.

Фостер К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления//*Перемена.* 2004. № 4. С.38-43.

Халперн Д. *Психология критического мышления.* СПб.: Питер, 2000.

Халперн Д. *Психология критического мышления. Мышление: введение.* 2000 /<http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>

Чуракова О.В. *Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе.* Самара: Профи, 2002.

Глава 4. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей*

(глава 4 написана при участии к.п.н., доцента И.В.Челышевой)

* Опубликовано в журнале: Федоров А.В., Челышева И.В. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей//*Медиаобразование*. 2007 N 2. С.52-86.

Разработанные в России и за рубежом модели медиаобразования можно, вероятно, обобщить в следующем виде:

-образовательно-информационные модели (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования [подробный анализ такого рода теорий см. в: Федоров, 2001, с.20-34; Fedorov, 2003];

-воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, религиозных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на этическую, религиозную, идеологическую, экологическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;

-практико-утилитарные модели (практическое изучение и применение медиатехники), опирающиеся в основном на теорию «потребления и удовлетворения» и практическую теорию медиаобразования;

-эстетические модели (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры), опирающиеся в основном на эстетическую/художественную и культурологическую теории медиаобразования;

-социокультурные модели (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления.

При этом данные модели и теории далеко не всегда существуют в чистом виде, но часто связаны между собой.

В течение многих лет медиапедагоги вели спор о том, при каких условиях медиаобразование может быть наиболее эффективным. Были и есть последовательные сторонники внеурочной/внеклассной медиапедагогики. К примеру, И.С.Левшина считает, что в «системе внеурочной киновоспитательной деятельности вся работа по подготовке школьника к общению с миром художественного экрана проводится в обстановке максимально свободной от методов обучения – от обязательных заданий, письменных работ, балльных оценок. ... классно-урочным формам мы предпочитаем все формы внеурочной воспитательной деятельности» [Левшина, 1974, с.21]. А вот С.М.Иванова убеждена, что «проблема киновоспитания младших подростков не может быть решена вне урочной системы» [Иванова, 1978, с.6].

Сторонники медиаобразования, интегрированного в базовое (Л.С.Зазнобина, С.И.Гудилина, А.А.Журин, К.М.Тихомирова, С.В.Bazalgette, А.Hart и др.) последовательно выступали/выступают за внедрение медиапедагогических задач в теорию практику преподавания основных учебных дисциплин. К примеру, М.Н.Фомина полагает, что «основная цель включения медиаобразования в процесс освоения предмета «Мировая художественная культура» - формирование и развитие грамотного читателя, зрителя, слушателя, способного воспринимать и анализировать художественный образ, создаваемый на языках разных искусств, «декодировать» различные уровни смысла образов» [Фомина, 2001, с.10].

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

Для удобства представления основных положений данных моделей мы условно разбили их на следующие группы – А, В и С.

Группа А. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетических и социокультурных подходов

Медиаобразовательная модель Ю.Н.Усова [Усов, 1989; 1998]*

* подробнее о модели Ю.Н.Усова см. в статье: Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. №3. С.65-74. № 4. С.78-95.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Ю.Н.Усовым (1936-2000), как «система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 1998, с.55]. Введено также «понятие *аудиовизуальной культуры* как определенной системы уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989а, с.21].

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

- различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);
- умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиатекстов;
- потребности в освоении языка медиа для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и средствами массовой информации;
- потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;
- умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. При этом выделяется «четыре вида деятельности: 1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия,

эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств» [Усов, 1989а, с.7-8].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу восприятия и анализа медиатекстов, циклам игровых/творческих занятий, практическим занятиям по видеосъемке и т.д.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-введение в медиаобразование (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т.д.);

-экранная реальность в медиаобразовании школьников (возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т.д.);

-человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т.д.);

-технологии, усовершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т.д.);

-дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т.д.).

В целом модель Ю.Н.Усова интегрирует изучение экранных, традиционных искусств и коммуникативных технологий. Содержание модели определено «понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии)» [Усов, 1998, с.56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). При обосновании данной модели, Ю.Н.Усов определил возможности ее реализации в специальном и интегрированном медиаобразовании. Причем, эта модель, согласно определению Ю.Н.Усова, может быть реализована в различных вариациях и соотношениях, что само по себе, на наш взгляд, является весьма важным моментом для России (разные условия жизни в крупных городах и отдаленных районах, финансовая нестабильность образования и т.п.). Возможные области ее применения: в студиях детского экранного творчества, на учебных занятиях художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «Основы экранной культуры» и др.), а также уроках литературы, истории, иностранного языка и т.д. Например, предмет «Медиаобразование» может быть составной частью различных учебных дисциплин, или существовать в виде самостоятельного курса. Так как проблема подготовки профессиональных медиапедагогов в России пока не решена, такая вариативность является необходимым условием для отечественного медиаобразования.

Модель Ю.Н.Усова направлена на эффективное развитие таких важных аспектов для базовой культуры личности как: активное мышление (включая образное, творческое, логическое, критическое,

ассоциативное); восприятие, интерпретация, оценка и анализ различных медиатекстов; потребность в освоении и квалифицированном использовании медиаязыка; потребность в языковом общении при освоении медиаинформации; умение передачи знаний, результатов восприятия посредством медиа [Усов, 1998, с.56].

Ю.Н.Усову [Усов, 2000а] принадлежит и разработка учебной модели развития виртуального мышления, в основу которой положено единство видеосъемки и восприятия ее результатов. Восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; выстраивание концепции увиденного; определение собственного отношения к материалу; вербализация; целостное рассмотрение экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000а, с.3-6].

Современные достижения компьютерных технологий позволяют учащимся окунуться 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, 2000b, с.69].

В последние годы понятие виртуальной реальности заметно усложнилось. Если раньше ее воспринимали как нечто родственное художественной реальности, то с развитием компьютерных технологий виртуальная реальность с помощью компьютера, в самом деле, возникает на внутреннем экране сознания человека, соединяя его с любым создаваемым им медиатекстом. В связи с этим возникает идея развития так называемого виртуального мышления, которая, согласно мнению Ю.Н.Усова, способна разрешить существующие противоречия между уровнем достижений в области художественного воздействия искусства и готовностью современного человека активно использовать эти возможности - как на специальных занятиях, так и самостоятельно, в процессе восприятия, интерпретации многомерной

пространственно-временной реальности. Виртуальное мышление тесно связано с историей развития экранных искусств, всеми видами познания пространственно-временной реальности (монтажного, аудиовизуального, пространственно-временного, экранного). Бесспорно, развитие виртуального мышления является одним из перспективных направлений медиаобразования в современных информационных условиях.

Важная особенность модели Ю.Н.Усова - интеграция экранных, электронных и новых информационных образовательных технологий в системы базового и дополнительного образования, досуговую деятельность учащихся.

Медиаобразовательная модель Г.А.Поличко [Поличко, 1990] *

*подробнее о педагогическом творчестве Г.А.Поличко см. в статье: Федоров А.В. «Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. 2004. № 4. С.52-70.

Определение понятия «медиаобразование» в основном совпадает с определением Ю.Н.Усова.

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи: помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра аудиовизуальных медиа, развить эстетические/художественные восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов, дать знания по теории медиакультуры и т.д.

Организационные формы: автономные спецкурсы, интеграция в традиционные учебные предметы (преимущественно в курс литературы), факультативы, киноклубы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их

решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- аудиовизуальная природа кино, виды киноискусства, кино и киноведение;
- структура кинематографического образа, монтаж как принцип кинематографического мышления, режиссер – создатель кинематографического образа;
- кинотехника и творческий процесс;
- фильм и зритель;
- кино и педагогика [Поличко, 1990, с.4].

Как мы видим, Г.А.Поличко осознанно не стал включать в свою программу разделы, связанные с историей кино/медиакультуры, уделив основное внимание проблемам художественного образа, видов и жанров, медийного языка. Как и в работах Ю.Н.Усова, в программе Г.А.Поличко прослеживается отчетливая связь с эстетической теорией медиаобразования, ориентацией на искусство, а не на информацию.

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные Л.М.Баженовой [1992], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С.Левшиной [Левшина, 1975], В.А.Монастырским [Монастырский, 1979], Ю.М.Рабиновичем [Рабинович, 1991] и др. российских медиапедагогов также представляют собой синтез эстетической и социокультурной моделей обучения. На Западе ориентация на эстетические модели была, как известно, весьма популярной до 70-х годов XX века. Среди сторонников такого рода моделей были британец А.Ходкинсон [Hodgkinson, 1964, p.26-27], канадцы Ф.К.Стюарт и Дж.Натэл [Stewart, and Nuttall, 1969, p.5] и Дж.Мур [Moore, 1969, p.9]. В настоящее время похожий тип модели

поддерживает австралийский медиапедагог П.Гринвей [Greenaway, 1997, p.188]. Но в целом эстетически/художественно ориентированные модели медиаобразования уступили на Западе место социокультурным моделям с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

Группа В. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетического, образовательно-информационного и воспитательно-этического подходов

Медиаобразовательная модель С.Н.Пензина [Пензин, 1987; 2004] *

* подробнее о педагогическом творчестве С.Н.Пензина см. в статье: Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. 2004. № 3.С.64-74.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется С.Н.Пензиным как эстетическое воспитание аудитории (школьной, студенческой и др.) на материале прежде всего художественных медиатекстов (с опорой на шедевры «авторского киноискусства»).

Концептуальная основа: эстетическая и этическая теории медиаобразования: «нельзя ограничиваться лишь специфическими - эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с.47].

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов. В итоге, по мысли С.Н.Пензина, личность должна обладать следующими качествами общеэстетического (хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства) и специального (потребность в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т.п.) характера [Пензин, 1987, с.46-47].

Задачи эстетического, аудиовизуального, эмоционально-интеллектуального, этического медиаобразования аудитории:
-формирование знаний (его результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино, умение

ориентироваться во всех элементах фильма, правильно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару);

-обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т.д.;

-воспитание, результатом которого будут такие качества, как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством» и т.д. [Пензин, 1987, с.47-48];

-дать представление о задачах кино/медиаобразования [Пензин, 2004, с.151] .

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся - через организацию восприятия медиатекстов, объяснение воспринятого, художественное творчество, художественную самодеятельность.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). В числе основных методов медиаобразования С.Н.Пензин называет репродуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»): а) основы эстетики и искусствоведческих наук (в первую очередь – киноведения), истории кинематографа, способствующие полноценному эстетическому восприятию любых кинопроизведений; б) сведения об основных областях применения теоретических знаний;

в) информация о нерешенных научных проблемах; д) задания, выполняя которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений киноискусства» [Пензин, 1987, с.46; Пензин, 2004].

Опираясь на традиционные принципы дидактики, С.Н.Пензин отмечает следующие специфические принципы медиаобразования: изучение кино в системе искусств; единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое [Пензин, 1987, с.71]. Отсюда вытекает «триединство задач обучения анализу фильма, как произведения искусства. Первая задача - освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором - главным носителем эстетического начала. Вторая задача - постижение героя - основного носителя эстетического начала. Третья задача - слияние, синтез двух предыдущих понятий. (...) Все три задачи неделимы, возникают и требуют решения одновременно» [Пензин, 1987, с.56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в основном в вузах), кружковые/клубные занятия (в клубах, студиях, медиацентрах, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Медиаобразовательная модель О.А.Баранова [Баранов, 2002] *

* подробнее о педагогическом творчестве О.А.Баранова см. в статье: Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. 2004. № 2. С.58-66.

Определение понятия «медиаобразование». Синтез определений, предложенных ЮНЕСКО и Ю.Н.Усовым.

Концептуальная основа: эстетическая, этическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое образование/воспитание аудитории, развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи:

- помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиа;
- развить эмоциональность и отзывчивость;
- развить нравственное и эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов;

-устойчивые ценностные нравственно-эстетические принципы и ориентации, включенность в нравственно-эстетический процесс [Баранов, 2002, с.25].

Организационные формы: интеграция в традиционные учебные предметы, автономные уроки, лекции, спецкурсы, семинары, факультативы, медиа/киностудии, медиа/киноклубы [Баранов, 2002, с.25].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-язык медиакультуры;

-авторский мир создателей художественного медиатекста;

-история медиакультуры (история киноискусства, телевидения и т.д.).

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные А.С.Брейтманом [Брейтман, 1997], Н.Б.Кирилловой [Кириллова, 1992], З.С.Малобицкой [Малобицкая, 1979] и др. также - в той или иной форме - синтезируют эстетическую, образовательно-информационную и воспитательно-этическую модели. За рубежом такого рода модели с начала 70-х годов XX века (параллельно с уходом на второй план проблем изучения творчества «авторов

медийных шедевров» и привития «экспертного» вкуса к «высококачественным художественным медиатекстам» школьникам/студентам) постепенно сменились моделями социокультурного обучения с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

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

Медиаобразовательная модель А.В.Шарикова [Шариков, 1991]*

*подробнее о модели А.В.Шарикова см. в статье: Федоров А.В. А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования//Искусство и образование. 2005. № 6. С.67-79.

Определение понятия «медиаобразование». А.В.Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1991, с.3].

Концептуальная основа: социокультурная теория, элементы теории развития «критического мышления», семиотической, культурологической, этической и экологической теорий медиаобразования. Культурологический компонент (необходимость медиаобразования как результат развития медиакультуры) и социологический компонент (осознание в педагогике значимости социальной роли медиа) обуславливают, согласно концепции А.В.Шарикова, основные положения социокультурной теории медиаобразования: 1)развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2)учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3)эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Цели: социокультурное развитие личности на материале средств массовой коммуникации.

Задачи:

- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации;
- развитие восприятия и понимания медиатекстов аудиторией;
- развитие умений анализа, интерпретации, оценки медиатекстов, критического мышления аудитории.
- развитие медиакоммуникативных способностей аудитории.

Организационные формы: медиаобразовательные базовые (профильные) и расширенные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (например, в школах гуманитарной ориентации), взаимосвязь различных ступеней в системе непрерывного образования (например, предпрофессиональная подготовка учащихся).

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом преобладают теоретические и практические занятия, содержащие творческие задания различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- человеческая коммуникация (понятие, функции, модель, средства, форма и содержание, коммуникация и информация, история развития коммуникации, система средств массовой коммуникации (СМК), ее структура, аудитория, особенности ее интересов, мотивов и т.д.);

- знаковые системы (семиотика как наука; знак, значение, символ; понятие об основных знаковых системах, их развитии и т.д.);
- значения и смыслы сообщений (смысл, значение, множественность знаковых выражений значения; сообщение, кодирование и декодирование; восприятие, его основные закономерности; понимание и его виды, интерпретация сообщений, содержательные и оценочные суждения, личностная позиция по отношению к сообщениям и т.д.);
- виды медиа: печать, пресса, фотография, радиовещание, звукозапись, кинематограф, телевидение, видео (история возникновения и развития, роль и место в системе медиа; специфика выразительных средств; виды и жанры, процесса создания, профессии, связанные с конкретными видами медиа и т.д.);
- массовая коммуникация и общество (медиа как политическое и пропагандистское орудие, правовые основы медийной деятельности; медиа и права человека; медиа и мораль; медиа и культура; медиа и экология и т.д.).

Области применения: базовый курс может использоваться в учебных учреждениях различных типов, в учреждениях дополнительного образования (факультатив, кружок и т.д.).

Медиаобразовательная модель Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1996; 1998]*

*подробнее о модели Л.С.Зазнобиной см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. С.164-172.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Л.С.Зазнобиной как подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Зазнобина, 1998].

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования.

Цели: подготовка школьников к жизни в новых информационных условиях (информационная компетентность и свободное обращение с информационным потоком).

Задачи:

- обучение аудитории восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ (в широком толковании);

-развитие у аудитории критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;

-включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;

-формирование у учащихся умений находить, готовить, предавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.)

-развитие умений аудитории конструировать вербальные копии визуальных образов [Зазнобина, 1996, с.73; Зазнобина, 1998].

Организационные формы: интеграция медиаобразования в школьные учебные предметы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение отдается синтезу теоретических и практических заданий: поиск, систематизация информации, перевод визуальной информации в вербальную и наоборот; трансформация информации, нахождение ошибок в получаемой информации, рецензирование медиатекстов, вычленение в них главного, обучение работе с техническими средствами медиа и т.д.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы начальной школы;
- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы среднего общего образования.

В итоге, согласно медиаобразовательному стандарту, разработанному Л.С.Зазнобиной, учащиеся, завершившие начальное общее и общее среднее образования, должны *уметь*:

- понимать задания в различных формулировках и контекстах;
- находить требуемую информацию в различных источниках;
- систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;
- длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию;
- переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;
- переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;
- трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;
- понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;
- аргументировать собственные высказывания;
- находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
- воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;
- составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»;
- составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
- извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;

-работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с этим инструментарием подготовки, передачи и получения информации [Зазнобина, 1996, с.75-76].

Области применения: средние образовательные учреждения. При этом выделяются следующие объекты медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины:

-учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя);

-информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам;

-технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации [Зазнобина, 1996, с.74-75].

В значительной степени медиаобразовательная модель Л.С.Зазнобиной перекликается с медиаобразовательными подходами В.Л.Полевого, который в своих исследованиях доказал, что мышление учащихся на уровне аудиовизуального восприятия «будет значительно активизировано лишь в том случае, если им будет представляться возможность с определенной или полной мерой самостоятельности оценивать и различать на экране существенное и несущественное, необходимое и случайное, анализировать, синтезировать и обобщать увиденное» [Полевой, 1975, с.8]. Традиции медиаобразовательной модели, разработанной Л.С.Зазнобиной, в настоящее время развиваются в деятельности лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования.

Медиаобразовательная (аспектная, межпредметная) модель

А.В.Спичкина [Спичкин, 1999, с.12-30]*

*подробнее о модели А.В.Спичкина см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. С.127-133.

Определение понятия «медиаобразование» у А.В.Спичкина (1948-2002) практически совпадает с определением А.В.Шарикова.

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления», семиотическая, культурологическая теории медиаобразования. Модель медиаобразования определена А.В.Спичкиным как межпредметная, то есть предполагающая изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов. В ее основу положены идеи аспектного анализа продуктов средств

массовой коммуникации - медиатекстов. Эффективность модели обоснована возможностью целостно рассматривать медиатексты, анализируя их с разных точек зрения. Это, по мнению А.В.Спичкина, дает хорошую базу «не только для структурирования материала в пределах курса, но и для распределения его между различными предметами, если избрана межпредметная модель медиаобразования» [Спичкин, с.13].

Цели: аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся.

Задачи:

- развитие умения анализировать роль каждого элемента визуальных и аудиовизуальных текстов;
- формирование понимания специфики каждого средства массовой коммуникации путем сравнительного анализа элементов медиатекста;
- умение использовать приобретенные навыки для создания собственных аудиовизуальных текстов.

Организационные формы: интеграция в учебные предметы (язык, литература, обществоведение и др.), изучение отдельных медиа на предметной основе, факультативные занятия (на предметной и межпредметной основе).

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Особый акцент у А.В.Спичкина сделан на циклы практических и игровых/творческих заданий, проектные методики. По мнению А.В.Спичкина, в процессе медиаобразовательной деятельности наиболее предпочтительными являются практические и игровые занятия, «выполнение которых основывается, с одной стороны, на

навыках, приобретенных в ходе обучения традиционным учебным предметам, а с другой стороны, на непосредственном опыте восприятия текстов СМИ» [Спичкин, 1999, с.12].

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-способ кодирования медиатекста: вербальный, невербальный: чисто визуальный, комбинированный и т.д.;

-тип медиатекста: повествование, описание, рассуждение;

-тип медийной аудитории: возрастные, гендерные различия, социальное положение, уровень образования;

-типы ценностей, представленных в медиатекстах: эстетические, моральные, религиозные, политические и др.;

-социальные функции медиатекста: развлечение, информация, пропаганда и др.

Области применения: школы, внешкольные учреждения и т.д.

А.В.Спичкин сформулировал также предметную модель медиаобразования где в качестве основного объекта изучения выступают сами средства массовой коммуникации и их особенности [Спичкин, 1999, с.8]. Он определил основные направления и этапы обучения аудитории основам аудиовизуального восприятия, включающие несколько разделов: язык телевидения, телевизионные жанры и др. Однако А.В.Спичкин видел и возможные недостатки данного подхода: например, поверхностное изучение автономного предмета медиаобразования в условиях напряженного учебного плана.

Данная модель также как и предыдущая, может варьироваться (в зависимости от различных образовательных систем, традиций и т.д.). Не менее важным, на наш взгляд, является связь медиаобразования и типового учебного плана, где определены основные базовые умения для аудиовизуальной грамотности.

Сравнительный анализ показывает близость «аспектной/межпредметной модели» А.В.Спичкина и модели «медиаобразования, интегрированного в базовое» Л.С.Зазнобиной – и здесь и там речь идет об органичном включении медиаобразовательных задач в процесс преподавания предметов обязательного цикла.

Как нам кажется, обе модели, предложенные А.В.Спичкиным, могут найти дальнейшее развитие в отечественной медиапедагогике, так как вариативность позволяет применять их в различных образовательных системах, с учетом национальных традиций, возможностей того или иного региона и т.д.

**Медиаобразовательная модель Е.Л.Вартановой и
Я.Н.Засурского [Вартанова, Засурский, 2003]**

Определение понятия «медиаобразование». «Медиаобразование = защита от СМИ + подготовка к анализу СМИ + понимание сущности функций СМИ + осознанное участие в медиакультуре» [Вартанова, Засурский, 2003, с.6].

Концептуальная основа: элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической и протекционистской теорий медиаобразования.

Цели: формирование у молодежи творческого и критического отношения к медиа, превращение ее в креативного пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза) [Вартанова, Засурский, 2003, с.5].

Задачи:

- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации, привитие ей первичных навыков осознанного пользования ими;
- развитие у аудитории понимания медиа и медиатекстов и осознанного контакта со СМИ;
- развитие медиатворчества.

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций

или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-категории медиа;

-массовая коммуникация (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.);

-медийные технологии;

-отражение действительности в СМИ;

-интернет как средство массовой информации [Вартанова, Засурский, 2003, с.9-10].

Предложены также эскизы медиаобразовательных программ: 1) знакомство со СМИ и привитие первичных навыков осознанного пользования ими; 2) развитие понимания СМИ и обучение навыкам постоянного пользования; 3) осознанное участие в СМИ; 4) развитие медиатворчества (включая умение самостоятельно создавать СМИ) [Вартанова, Засурский, 2003, с.7-8]. По мысли авторов этих программ, они могут группироваться и принимать различные конфигурации в зависимости от целевой аудитории.

Области применения: медиаобразовательные курсы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для 1) непрерывного, 2) школьного, 3) высшего образования; 4) для образования неблагополучных групп населения; 5) для образования воспитателей/педагогов [Вартанова, Засурский, 2003, с.7].

Медиаобразовательная модель Н.А.Леготиной [Леготина, 2004]

Определение понятия «медиаобразование» совпадает с определениями А.В.Спичкина и А.В.Шарикова.

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

Цели: формирование готовности студентов университетов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях [Леготина, 2004, с.12].

Задачи:

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

-обучение аудитории методам и формам медиаобразования учащихся.

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-акцентуация роли медиа в современном обществе, формирование представления о медиаобразовании как о новом направлении в педагогике, его роли в развитии информационной и коммуникативной культуры личности;

-знакомство студентов с основными медийными понятиями и терминами (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.), работами по истории и теории медиаобразования в России и за рубежом;

-анализ различных медиатекстов и выявление особенностей их функционирования, развитие способностей творческого самовыражения при создании оригинальных образцов медиатекстов, обучение аудитории применению полученных медиаобразовательных

знаний на практике в медиаобразовательных учреждениях [Леготина, с.15-16].

Области применения: медиаобразовательный курс может использоваться в университетах и педагогических вузах.

Медиаобразовательная модель Л.Мастермана [Masterman, 1985; 1997]

Определение понятия «медиаобразование». Центральная и универсальная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиаобразование прежде всего – исследовательский процесс, не навязывающий какие-либо культурные/эстетические ценности. Медиаобразование базируется на изучении ключевых понятий, которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Эффективность медиаобразования может быть оценена двумя принципиальными критериями: способностью учащихся применять полученные знания в новых ситуациях и спектром обязательств, интересов, мотиваций, обретенных аудиторий [Masterman, 1997, pp.40-43].

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

Цели: научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет/представляет реальность, «декодировать», критически анализировать медиатексты, ориентироваться в информационном/идеологическом потоке современного общества.

Задачи:

-обучение аудитории пониманию того: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985].

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

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом *исследовательский метод* является для Л.Мастермана ведущим.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

Например, сравнение нескольких типов медийных репрезентаций, дискуссия на темы «медиа и пропаганда», «медиа и идеология», выявление сходства и различия в анализе литературных и аудиовизуальных текстов, анализ медиастереотипов и т.д. [Masterman, 1997, pp.51-54].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель А.Силверблэта [Silverblatt, 2001]

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование направлено на развитие способностей человека воспринимать, обсуждать, анализировать, и создавать медийную информацию и получать удовольствие от этого, развитие критического независимого мышления, понимания процесса массовой коммуникации, медийных влияний на аудиторию [Silverblatt, 2001, pp.2-3, p.423].

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

Цели: развитие критической автономии личности – умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

- различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям;
- определение надежности сообщения или источника медиатекста;
- определение точности сообщения в медиатексте;
- дифференциация гарантированных и негарантированных утверждений в медиатекстах;
- выявление предвзятости в медиатекстах;
- идентификация явных и неявных предположений в медиатекстах;
- распознавание логических несоответствий в медиатекстах;
- определение силы аргумента автора медиатекста [Silverblatt, 2001, pp.2-3].

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования

как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

В число таких заданий входят: контент-анализ, нарративный анализ, исторический, структурный, жанровый анализ медиатекстов, анализ характеров персонажей медиатекстов,

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель К.Бэзэлгэт [Bazalgette, 1989; 1995], Д.Букингэма [Buckingham, 2003] и Э.Харта [Hart, 1991, 1998]
Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: «*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p.152].

Концептуальная основа: культурологическая, семиотическая и практическая теории медиаобразования.

Цели: опираясь на шесть ключевых понятий медиаобразования «агентство медиа» - (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация

медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) - готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе. Правда, в трактовке Д.Букингэма ключевые понятия «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одно – «производство» [Buckingham, 2003, p.53].

Задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа и медиакультуры.

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания: содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр. Здесь, вероятно будет не лишним вспомнить слова В.С.Библера о том, что «текст, изобретаемый учеником (в контексте данной культуры и в контексте диалога с этой культурой) – основная форма, итог, результат ученического освоения исходного материала» [Библер, 1992, с.15].

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

Если говорить о содержании **интегрированного подхода** к медиаобразованию, то Д.Букингэм (D. Buckingham), к примеру, считает, что учащиеся должны изучать

1) на занятиях по курсу родного языка/литературы:

- экономические операции индустрии печати/прессы, и ее интеграцию с другими медийными отраслями;
- роль рецензий на книги, рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов и клубов как средства распространения/распределения книг потенциальным читателям;
- медийное создание/поддержку репутаций (или брэнда) отдельных авторов (здравствующих и ушедших из жизни);
- особенности адаптаций/экранизаций печатных текстов в разных исторических периодах и обстоятельствах, для различной аудитории;
- сравнительные возможности и лимиты различных медиа (например, в строении характеров персонажей, в авторской точке зрения, атмосфере, и т.д.);
- репрезентацию/переосмысление фактов и мнений в документальной печати и других медиатекстах;
- репрезентации (или отсутствие оных) различных социальных групп в печатных текстах, связанные с социальной позицией авторов;
- целевые группы аудитории для рекламы (дизайн, язык, используемый на суперобложках, и на витринах магазинов);
- читательские предпочтения различных групп аудитории, влияние аудитории на выпуск новых публикаций, тиражей [Buckingham, 2003, p.96].

2) на занятиях по курсу иностранных языков:

- как медиа в стране изучаемого языка использует устную лексику, например в рекламе;
- как можно сравнить медиатексты и агентства медиа в других странах и в своей стране;

- как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах);
- как национальная идентичность представлена в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры);
- каковы пути, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах.

3)на занятиях по курсу истории:

- как исторические события и периоды могут быть представлены в различных жанрах медиатекстов, документальных и вымышленных;
- как медиатексты используются как пример при изучении истории, и как оценивается их значимость и ограничения;
- как различные источники и очевидцы объединялись и манипулировали медийной репрезентацией прошлого;
- как исторические персонажи использовались медиа в целях властей или влияния.
- историческое воздействие изменений и событий в медийном мире.

4)на занятиях по курсам точных и естественных наук:

- методы, используемые производителями медиатекстов для отражения научных процессов и природы;
- как ученые и научный прогресс представлены в популярной медиакультуре;
- как научное знание передано в дискуссиях и проблемных медиатекстах, и каковы здесь различные интерпретации;
- как доверие к науке используются в рекламных передачах;
- научные процессы, вовлеченные в определенные формы технологии медиа (типа видео или создания фильма).

5)на занятиях по курсу музыки:

- как редактирование скоординировано с музыкой и немзыкальным звуком в фильмах и на телевидении;
- как различные музыкальные формы используются, чтобы создать атмосферу и эмоциональные реакции аудитории;
- как различные типы музыки «упакованы» и продаются различной аудитории по радио и другим медиа;
- как музыкальная индустрия связана с другими областями отраслей медийной промышленности;
- как использование визуальных изображений в рекламе и музыкальных «конвертах» создает «имиджевый брэнд» исполнителя [Buckingham, 2003, pp.90-91].

Данный тип модели нашел поддержку не только в Европе, но и за

океаном. Известно, к примеру, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М.Симэли [Semali, 2000, pp.229-231].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель Дж.Поттера [W.J.Potter, 2001]

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование – путь к достижению медиаграмотности, которая требует широкой перспективы, не ограниченной чтением или другим единственным навыком. Широкая перспектива основана на развитой структуре знания. Мы строим эту структуру знания, используя наше умение выбрать информацию и синтезировать ее. Мы можем все время увеличивать нашу степень грамотности. Медиаграмотность многомерна. Мы должны приобретать широкую познавательную, эмоциональную, эстетическую и моральную информацию. Медиаграмотные люди способны видеть гораздо больше в конкретном сообщении. Они лучше разбираются в процессах создания и выбора медиатекстов и в их значении. Медиаграмотные люди с большей вероятностью могут получить от медиатекстов то, что они хотят. Таким образом, аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности, обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира [Potter, 2001, p.12].

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

Цели: развить наше понимание медиа и их сообщений; усилить наш контроль над процессом интерпретации, и таким образом, повышать нашу способность к оценке медиа/медиатекстов.

Задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических, этических, эмоциональных и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;

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

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях, разработанных Дж.Поттером, преобладают практические/творческие задания.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания для автономных курсов в школах/вузах.

К примеру, аудитории предлагается анализ:

-*схемы персонажей*: медиа имеют дело с персонажами/стереотипами, которые мы можем легко распознавать;

-*схемы повествования*: это - формулы фабул, используемых медиа. Они содержат элементы, убеждающие нас, что данный медиатекст - вымышленная история о преступлении, криминальные новости, комедия, и т.д.;

-*схемы установки на восприятие*, т.к. установка влияет на наши ожидания;

-*тематической схемы*: эти схемы помогают нам понять суть сюжета. Это структура знания более высокого порядка, чем предыдущие три;

-риторической схемы. Это - вывод аудитории о цели (информация, развлечение, моральный урок) создателей медиатекста [Potter, 2001, p.74].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Канадская медиаобразовательная модель: Н.Андерсен, Б.Дункан, Дж.Пандженге [Andersen, Duncan & Pungente, 1999], К.Ворсноп [Worsnop, 1999], Л.Розер [Rother, 2002] и др.

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: «*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p. 152].

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

Цели: опираясь на семь ключевых положений медиаобразования (все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования; каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму; форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности; медиа создает реальность; аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как

пол, раса, возраст, жизненный опыт; медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения; медиа содержит идеологические и ценностные сообщения) готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

Задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа и медиакультуры.

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях канадских медиапедагогов преобладают практические, творческие задания (содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр.).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения указанных выше ключевых положений медиаобразования):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

К примеру, К.Ворсноп (С.Worsnop) предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

- как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;
- как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p.102];
- выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Worsnop, 1994, p.118];
- используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [Worsnop, 1994, p.146];

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Выводы. Наш анализ показал, что к медиаобразовательной модели с доминантой на развитие критического мышления аудитории, предложенной Л.Мастерманом, в значительной степени близки модели С.Минкинен [Minkinen, 1978, pp.54-56], А.Силверблэта [A.Silverblatt] и некоторых других медиапедагогов. Однако значительно большее число медиапедагогов придерживаются синтеза социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей, представленных в модели, поддерживаемой К.Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д.Букингэмом [D.Buckingham] и Э.Хартом [A.Hart]. Нам представляется, что к такого рода модели тяготеют теоретические и методические взгляды Дж.Баукера [J.Bowker], Б.Бахмайера [B.Bachmair], Ж.Гонне [J.Gonnet] и руководимой им ведущей медиаобразовательной организации Франции CLEMI (Centre de liaison de l'insegnement et des moyens d'information), Д.Консидайна [D.Considine], Б.Мак-Махона и Р.Куин [B.McMahon, and R.Quin], Т.Панхоффа [T.Panhoff], Дж.Поттера [J.Potter], Л.М.Симэли [L.M.Semali], К.Тайнер [K.Tyner], лидеров бельгийской медиаобразовательной организации СЕМ (Conseil de l'Education aux Medias) и других известных медиапедагогов.

Анализ показал также, что медиаобразовательная модель, предложенная ведущими канадскими медиапедагогами, довольно близка к модели К.Бэзэлгэт и других известных европейских медиапедагогов, хотя, бесспорно, имеет и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического/художественного спектра медиакультуры.

В значительной степени с моделью К.Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д.Букингэма [D.Buckingham] и Э.Харта [A.Hart] соотносятся и медиаобразовательные концепции Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского [Вартанова, Засурский, 2003], С.И.Гудиловой [Гудилова, 2004], В.В.Гуры [Гура, 1994], Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1998], С.Г.Корконосенко [Корконосенко, 2004], А.П.Короченского [Короченский, 2003], Н.А.Леготиной [Леготина, 2004], В.Л.Полевого [Полевой, 1975], А.В.Спичкина [Спичкин, 1999], К.М.Тихомировой [Тихомирова, 2004], М.Н.Фоминовой [Фоминова, 2001], Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001; 2004], А.В.Шарикова [Шариков, 1991], Е.В.Якушиной [Якушина, 2002] и других российских медиапедагогов, также в той или иной степени синтезирующие социокультурную, образовательно-информационную и практико-утилитарную модели медиаобразования.

Вместе с тем, синтез эстетической и социокультурной моделей, предложенный, к примеру, в моделях Ю.Н.Усова [Усов, 1989, 1998], Ю.М.Рабиновича [Рабинович, 1991] и Г.А.Поличко [Поличко, 1990] на сегодняшний день поддерживают в основном российские деятели медиаобразования – Л.М.Баженова [Баженова, 1992], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С.Левшина [Левшина, 1975], В.А.Монастырский [Монастырский, 1999] и др.

Довольно тесно с моделью Ю.Н.Усова соприкасаются и медиаобразовательные концепции С.Н.Пензина [Пензин, 1987; 1994] и О.А.Баранова [Баранов, 2002], представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей. Правда, у С.Н.Пензина и О.А.Баранова большое значение придается вопросам истории киноискусства.

Зато в плане этических подходов к медиаобразованию можно обнаружить связь взглядов российских (О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, З.С.Малобицкая, С.Н.Пензин, Н.Ф.Хилько и др.) и зарубежных медиапедагогов (С.Бэрэн, Б.Мак-Махон, Л.Розер и др.).

Мы полагаем, что вполне убедительно обобщенная медиаобразовательная модель [Таб.16], отражающая взгляды ведущих западных теоретиков, исследователей и практиков, представлена в трудах американского медиапедагога С.Бэрэна (S.J. Baran).

Таб. 16. Модель развития медиаграмотности аудитории: структура блоков, связанных с медиаобразовательными знаниями и умениями [Baran, 2002, p.60]

Понимание и уважение силы влияния медиатекстов.		Способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того насколько влиятельны их источники.		Способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии.	
Знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов.	Знание условностей жанра и способность определять их синтез.	Развитие компетентного мнения о содержании медиатекста.		Способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум».	
^ <i>Фундамент (элементы медиаграмотности)</i> ^					
Развитие способностей к наслаждению, пониманию и оценке содержания медиатекстов.		Развитие способности к пониманию и оценке моральных установок создателей медиатекстов.		Развитие надлежащих и эффективных творческих способностей для создания медиатекстов.	
^ <i>Стратегии анализа и обсуждения медиатекстов</i> ^					
Понимание содержания медиа как медиатекста,			Знание типологии влияния медиа на аудиторию.		

связанное с глубиной погружения в культуру и жизнь.	
^ Понимание процесса массовой коммуникации ^	

Как мы видим, обобщенная модель, сформулированная С.Бэрэном, опирается на культурологическую, семиотическую, этическую, практическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз подтверждает наш вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории в моделировании своей деятельности. По сути, данная модель представляет собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей и отражает не только западные медиаобразовательные концепции, но и подходы, разработанные С.И.Гудиной, Л.С.Зазнобиной, А.В.Спичкиным, К.М.Тихомировой, А.В.Шарикова и другими известными российскими медиапедагогами и исследователями медиа.

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

Группа А. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической и социокультурной моделей.

Группа В. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

Группа С. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

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

Современные медиаобразовательные модели ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс.

Технология, предложенная при реализации современных моделей, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях)

творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей - широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д.

Основываясь на проанализированных выше моделях, можно выстроить примерную модель развития медиакомпетентности студентов педагогических вузов. При этом ориентируясь не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. С учетом использования гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенциалов медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

О.Ф.Нечай, к примеру, справедливо полагает, что будущим учителям надо четко «представлять себе структуру современной аудитории» [Нечай, 1989, с.238], что они должны овладеть методикой медиаобразования, где формы и методы «могут быть самыми разнообразными. Здесь очень много зависит от инициативы и

творческих возможностей педагога, а также от реальных условий» [Нечай, 1989, с.252] учебного процесса. Необходимо также прислушаться и к мнению С.Н.Пензина, который справедливо предостерегает от характерных ошибок, к несчастью свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от проблематики и героев произведения [Пензин, 1987, с.64].

Примечания

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.

Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education*. London: British Film Institute. BFI - British Film Institute (2003). *Look Again!* London: British Film Institute, 60 p.

Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.

Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.

Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.

- Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.
- Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
- Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
- Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С.36-37.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.

Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemidium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.

Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 180 p.

Worsnop, C. M. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.

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

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.

Библер В.С. Основы программы//Школа диалога культур: основы программы/Под ред. В.С.Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1992. С.5-38.

Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. М.,1997.

Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1997.

Бээлэгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.

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

Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.71-78.

Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. С.72-78.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. N 3. С. 26-34.

Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.

Кириллова Н.Б. Теория и практика мирового киноискусства. Методические рекомендации к программе курса для студентов театрального института и вузов культуры. Екатеринбург: Изд-во Екатеринбург. гос. театр. ин-та, 1992. 48 с.

Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовой медиаобразование. СПб: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.

Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003.

Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 25 с.

Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган. 2004. 24 с.

Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1979.

Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.

Нечай О.Ф. Основы киноискусства. М.: Просвещение, 1989. 288 с.

Пензин С.Н. Кино и современность. Программа учебного курса//Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. С. 151-163.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.

Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 21 с.

Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности». М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования и НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1990. 23 с.

Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.

Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.

Тихомирова К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.243-268.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000 (а). № 6. С. 3-6.

Усов Ю.Н. Экранные искусства - новый вид мышления//Искусство и образование. 2000 (b). № 3. С. 48-69.

Усов Ю.Н. и др. Основы экранной культуры//Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. 60 с.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989 (а). 32 с.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989 (b). 362 с.

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

Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.

Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 18 с.

Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.

Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.

Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.

Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Глава 5 . Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла*

* Опубликовано в журнале «Инновации в образовании» (Москва):

Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла//*Инновации в образовании*. 2007. № 7. С.107-116.

По аналогии с проанализированными выше моделями мы можем сформулировать ***модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла*** следующим образом:

Определения основных понятий:

Медиаобразование - процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники и т.д. Обретенная в результате медиаобразования медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, способствует лучшему пониманию языка медиакультуры.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3)медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);

4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); б) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления человека, включающий ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Медиакомпетентность личности - совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Профессиональная медиакомпетентность педагога - совокупность умений (мотивационных, информационных, методических, практико-операционных/деятельностных, креативных) осуществлять медиаобразовательную деятельность в аудитории различного возраста.

Концептуальная основа: синтез культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления/автономии, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:
-практико-креативных (самовыражение с помощью медиатехники, то есть создание медиатекстов различных видов и жанров);

- перцептивно-креативных (творческое восприятие медиатекстов разных видов и жанров с учетом их связей с различными искусствами и т.д.);
- аналитических (критический анализ медиатекстов различных видов и жанров);
- историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры);
- методических (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями самовыражения при помощи медиа);
- практико-педагогических (использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики).

Организационные формы: развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов в рамках специализации для педагогических вузов «Медиаобразование» (гос. номер регистрации 03.13.30).

Методы развития критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла:

1) по источникам полученных знаний - *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием).

При этом на занятиях преобладает опора на практические, игровые, творческие задания, ролевые игры.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «агентства медиа», «категории медиа»,

«технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

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

-основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования;

-основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом;

-проблемы медиакомпетентности, критического анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);

-технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализовано-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.).

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

Эту *модель медиаобразования будущих педагогов* в самом общем виде можно, на наш взгляд, представить в следующем виде (Рис.1):

1)диагностический (констатирующий) компонент: констатация уровней медиакомпетентности и развития критического мышления по отношению к медиа и медиатекстам в данной студенческой аудитории на начальном этапе обучения;

2)содержательно-целевой компонент: теоретическая составляющая (блок изучения истории и теории медиакультуры, блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии, то есть изучение студентами методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (блок креативной деятельности на материале медиа, то есть развитие творческих умений студентов самовыражаться с помощью медиатехники: создавать медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения в процессе педагогической

практики; *блок перцептивно-аналитической деятельности*: развитие умений студентов критически воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров);

3) *результативный компонент* (блок итогового анкетирования, тестирования и творческих работ студентов и блок анализ констатации уровней развития критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза на финальном этапе обучения).

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

Практическая составляющая содержательно-целевого компонента, основанная на принципах, разработанных Ю.Н.Усовым [Усов, 1989, с.185-195], предусматривает синтез осмысления медиатекста - сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования. Однако своеобразие предлагаемого нами подхода заключается в серии практических творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Такие задания позволяют аудитории на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений медиакультуры (например, освоить на практике такие понятия, как «ракурс», «композиция» и пр.).

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для российского медиаобразования творческие задания (к примеру, написание статей для прессы, минисценариев, «экранизации» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеокамера, видеомэгафон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/киноплёнки, озвучиванием и пр.) в игровой форме

«идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, продюсерами, сценаристами, режиссерами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами.

Затем логично перейти к блоку перцептивно-аналитической деятельности, который предусматривает:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения медиатекста в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д. медиатекста);
- выявление концепции создателя/создателей медиатекста;
- оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Блок историко-теоретической подготовки в области медиаобразования, по нашему мнению, вовсе не обязательно ставить первым в общей структуре модели, так как знакомиться с теорией и историей медиакультуры, медиаобразования лучше тогда, когда у аудитории уже в достаточной мере развиты восприятие, умение критического анализа медиатекстов, креативные подходы. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиакомпетентности не нарушается, раздел теории и истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

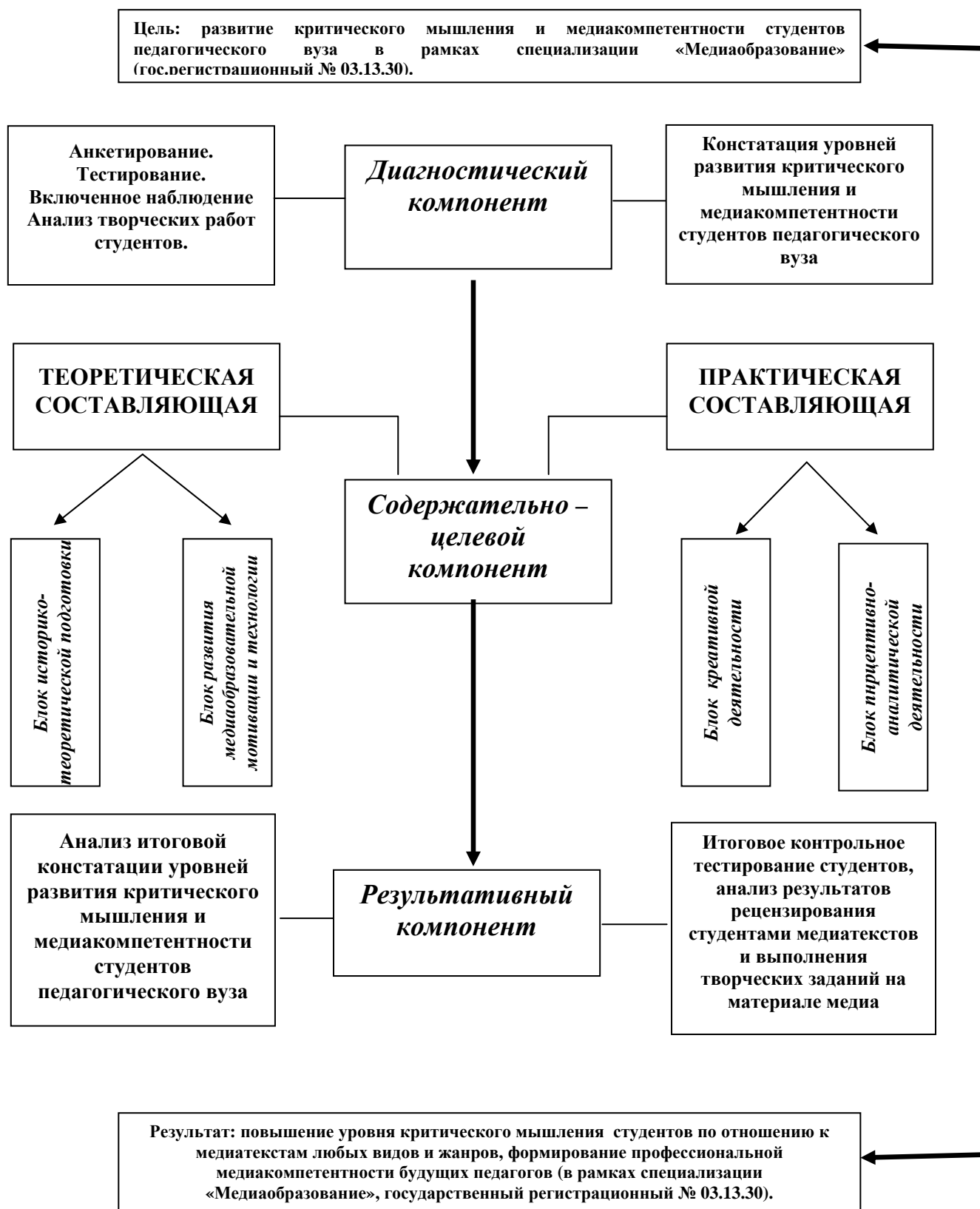
Данный блок нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, бесспорно, необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры и особенностями современной медиаситуации преподаватель, на наш взгляд, фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные знания по теории и истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

Что же касается творческих, игровых подходов при проведении занятий, готовящих будущих педагогов к медиаобразованию учащихся, то их необходимость также не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это касается как дидактических, ролевых, так и специальных педагогических игр, связанных с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся предусматриваются специфические направления, включающие изучение методов и форм медиаобразования аудитории и использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики [см. Столбникова, 2006, с.108].

Для полноценной реализации данной модели, конечно, необходимы *показатели развития медиакомпетентности аудитории* (о них подробнее см. в главе 1): 1)*мотивационный* (мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.); 2)*контактный* (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами); 3)*информационный* (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации); 4)*перцептивный* (способности к восприятию медиатекстов); 5)*интерпретационный/оценочный* (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия); б)*практико-операционный* (умения создавать/распространять собственные медиатексты); 7)*креативный* (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

Рис.1. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла



Нужны также и **показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности** (о них подробнее см. в главе 2): 1)**мотивационный** (мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования); 2)**информационный** (уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования); 3)**методический** (методические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма); 4)**деятельностный** (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов); 5)**креативный** (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

Думается, данная модель отвечает разработанным Ю.Н.Усовым показателям оптимальности (развитие систематических знаний о медиакультуре, умений анализа медиатекстов; учет диалектического единства образования, развития, воспитания; возможности расширения коммуникативности аудитории; ориентация на развитие личности учащихся) [Усов, 1989, с.32].

Примечания

- Столбникова Е.А. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы)*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. С.108.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. *Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

Глава 6. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы*

* Опубликовано в журнале:

Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы//*Молодежь и общество*. 2007. N 2. С.112-135.

Итак, мы условились считать, что **медиакомпетентность личности** - совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Однако **медиакомпетентность личности** для современного преподавателя – лишь первая ступень к **профессиональной медиакомпетентности педагога** - совокупности умений (мотивационных, информационных, методических, практико-операционных, креативных) осуществлять медиаобразовательную деятельность в аудитории различного возраста.

При этом оба вида медиакомпетентности неразрывно связаны с развитием **критического творческого мышления по отношению к системе медиа в целом и медиатекстам в частности** – сложного рефлексивного процесса мышления, который включает ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

В российских исследованиях (М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин и др.) развитие критического мышления традиционно связывается с так называемым проблемным обучением, под которым понимается «такая

организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей» [Селевко, 2006, с.61]. При этом «по содержанию решаемых проблем различают три вида проблемного обучения: решение научных проблем (научное творчество) – теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем; решение практических проблем (практическое творчество) – поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения – постановка и решение практических учебных проблем; создание художественных решений (художественное творчество) – художественное отображение действительности на основе творческого воображения» [Селевко, 2006, с.62].

Проблемная ситуация создает своего рода интеллектуально-творческую задачу для личности учащегося, когда он не может понять какие-либо явления, что побуждает его искать новые способы объяснения или действия, самостоятельного критического анализа, формулировки проблем, вариантов их решения (обоснование гипотезы и логики ее доказательства, проверки правильности пути решения и т.д.).

В условиях вуза проблемные ситуации [Махмутов, 1977] возникают при условиях, если студенты:

- не знают, как решить поставленную задачу, объяснить явления, факты, не могут дать ответ на проблемный вопрос;
- видят противоречие между достигнутым на практике результатом выполнения задания и отсутствием знаний для теоретического обоснования этого результата;
- обнаруживают противоречие между теоретической возможностью дать ответ на проблемный вопрос и неэффективностью выбранного способа его решения;
- сталкиваются с необходимостью использовать полученные ранее знания в новых условиях.

В итоге по отношению к развитию критического мышления и медиакомпетентности проблемное обучение, на наш взгляд, выполняет следующие основные функции:

- творческое усвоение аудиторией знаний о медиакультуре и способов интеллектуальной и практической деятельности по отношению к медиа и медиатекстам;
- развитие познавательной самостоятельности аудитории, ее поисковой деятельности, связанной с миром массовых коммуникаций и медиаобразования;
- развитие самостоятельного критического мышления аудитории по отношению к медиа:
- развитие творческих способностей аудитории на материале медиа и их креативного применения в проблемных ситуациях и в новых условиях;
- накопление опыта комплексной творческой деятельности на медиаматериале (овладение методами научного исследования, практической деятельности по созданию медиатекстов и т.д.).

Однако, несмотря на подчеркивание активизации самостоятельности аудитории, методические приемы создания проблемных ситуаций [Селевко, 2006, с.64] часто строятся на доминирующей роли педагога (он подводит аудиторию к противоречию; излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; предлагает рассмотреть явление с различных позиций; побуждает учащихся давать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; ставит конкретные вопросы – на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения; определяет проблемные теоретические и практические задания; формулирует проблемные задачи, например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками и др.).

Конечно, такого рода педагогические технологии дают возможность достаточно эффективно развивать критическое мышление аудитории (в том числе и на медийном материале) с помощью проблемных методов, основанных «на создании ситуаций, требующих активной познавательной деятельности учащихся, поиска и решения сложных вопросов, актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности» [Селевко, 2006, с.63].

Однако американские педагоги Дж.Стил, К.Мереди, Ч.Темпл, С.Уолтер пошли на дальнейшее усиление активной роли учащегося в проблемном обучении и разработали структуру технологии развития критического мышления, состоящую из трех стадий: вызова, осмысления содержания и рефлексии (Таб. 17).

Таб.17. Структура технологии развития критического мышления

(по: Стил Дж. , Мереди К., Темпл Ч., Уолтер С., 1997)

Технологические этапы		
I стадия	II стадия	III стадия
Вызов:	Осмысление содержания:	Рефлексия:
-актуализация имеющихся знаний; -пробуждение интереса к получению новой информации; -постановка учащимся собственных целей обучения.	-получение новой информации; -корректировка учащимся поставленных целей обучения.	-размышление, рождение нового знания; -постановка учащимся новых целей обучения.

Данная структура подкреплена конкретными методическими приемами, связанными с технологией развития критического мышления (Таб.18).

Таб.18. Технология развития критического мышления – стадии и методические приемы

(по: Стил Дж. , Мереди К., Темпл Ч., Уолтер С. , 1997)

Стадия (фаза)	Деятельность педагога	Деятельность учащегося	Возможные приемы и методы
1. Вызов (evocation)	направлена на: - вызов у учащихся уже имеющихся	направлена на: -вспоминание того, что ему известно по	составление блока «известной информации»: -рассказ-

	знаний по изучаемому вопросу; -активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе.	данному вопросу; -выдвижение предположений; -систематизацию информации до изучения нового материала; -формулировку вопросов, на которые хотелось бы получить ответы.	предположение по ключевым словам; -графическая систематизация материала: кластеры, таблицы; -выбор среди верных и неверных утверждений; -перепутанные логические цепочки.
Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах			
2. Осмысление содержания (realization of meaning)	направлена на: -сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией; -постепенное продвижение от знания «старого» к «новому».	направлена на: -восприятие (аудийное, визуальное), текста; -использование предложенных педагогом активных методов чтения/восприятия (пометки на полях, записи по мере осмысления информации).	методы активного чтения/восприятия: -маркировка восприятия текста с использованием значков «V», «+», «-», «?»; -ведение различных записей типа бортовых журналов (с таблицами «известная информация/новая информация»); -поиск ответов на вопросы, поставленные в первой части занятия.
На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (печатный текст, фильм, лекция и т.д.). Работа ведется индивидуально или в парах.			
3.	направлена на:	направлена на:	-заполнение

Рефлексия (reflection)	возвращение учащихся к первоначальным записям-предположениям; -внесение изменений, дополнений; -творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации.	-сравнение «новой» и «старой» информации (на базе знаний, полученных на стадии осмысления содержания.	кластеров, таблиц; -установление причинно-следственных связей между блоками информации; -возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; -ответы на поставленные вопросы; -организация устных и письменных круглых столов; -организация различных видов дискуссий; -написание творческих работ; -исследования по отдельным вопросам темы и т.д.
------------------------	--	---	--

На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах.

Вслед за американскими коллегами российские педагоги и исследователи С.И.Заир-Бек и И.В.Муштавинская представили образовательную технологию развития критического мышления в виде следующих этапов [Заир-Бек, Муштавинская, 2004, с.11-14]:

1) вызов (evocation): актуализация имеющихся знаний; пробуждение интереса к получению новой информации; постановка учеником собственных целей обучения (если представить возможность

учащемуся *проанализировать* то, что он уже знает по изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта задача решается на стадии вызова);

2) осмысление содержания (*realization of meaning*): получение новой информации; корректировка учеником поставленных целей обучения;

3) рефлексия (*reflection*): размышление, рождение нового знания; постановка учеником новых целей обучения.

В процессе занятий в аудитории «рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, об этом необходимо узнать еще, по этому поводу лучше бы задать вопрос и т.д.). ... Именно в процессе вербализации хаос мыслей, возникающий в сознании на стадии осмысления, структурируется, превращается в новое знание. Возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешимы. Кроме того, в процессе обмена мнениями по поводу прочитанного или услышанного учащиеся имеют возможность осознавать, что один и тот же текст может вызвать различные оценки, отличающиеся по форме и по содержанию. Некоторые из суждений других учеников могут оказаться вполне приемлемыми для принятия их как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии» [Заир-Бек, Муштавинская, 2004, с.19].

Деятельность педагога *на первой стадии* направлена на актуализацию у аудитории уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, на активизацию деятельности, мотивацию к дальнейшей работе. В ответ на это учащиеся, работая в группах, парами или индивидуально, вспоминают известную им информацию по данному вопросу, систематизируют ее, выдвигают те или иные предположения, задают вопросы. Возможные технологические приемы: составление списка «известной информации»; рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация (в том числе – графическая) материала (кластеры, таблицы); набор верных и неверных утверждений, перепутанных логических цепочек и т.д. Все это обсуждается на занятии.

«В процессе реализации стадии вызова важно: 1) давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным учителем; 2) фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе

нет «правильных» или «неправильных» высказываний; 3) сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт; групповая – услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать выработке новых идей» [Заир-Бек, Муштавинская, 2004, с.15].

Деятельность педагога *на второй стадии* направлена на сохранение интереса к теме занятия, на постепенное продвижение от «старого» к «новому». Учащиеся читают/воспринимают тексты, ведут записи по мере их осмысления, получения новой информации, ищут ответы на поставленные на первой стадии вопросы. Для восприятия и анализа текстов используются методы активного чтения: маркировка с использованием значков (+ ? – и др.), ведения записей типа дневника или «бортового журнала».

Здесь активно применяется так называемая технология «инсерт/insert» [Vaughan, Estes, 1986]:

Таб.19. Расшифровка термина INSERT

I	Interactive	Интерактивная
N	Noting	Отмечающая
S	System	Система
E	Effective	Эффективного
R	Reading	Чтения
T	Thinking	Размышления

В процессе восприятия (медиа)текста учащиеся делают пометки (например, маркировку на полях печатного листа): V (уже знал); + (новое); - (думал/ю иначе); ? (не понял, есть вопросы, желание узнать больше, подробнее). Потом на основе этих знаковых пометок составляются таблицы. Естественно, можно использовать как один знак, так и несколько сразу, если, например, новая информация в тексте вызывает вопросы.

На третьей стадии педагог возвращает учащихся к их первоначальным записям и предположениям, побуждает их к дополнениям, дает исследовательские, творческие задания на основе изученного. Аудитория соотносит «новую» и «старую» информацию, используя знания, полученные на предыдущей стадии. Возможные технологические приемы: заполнение кластеров, таблиц;

установление причинно-следственной связи между блоками информации; возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; ответы на поставленные в начале занятия вопросы; организация «круглых столов», дискуссий; написание творческих работ; дополнительные исследования отдельных вопросов темы и т.д. [Заир-Бек, Муштавинская, 2004, с.12-13].

Образовательная технология развития критического мышления на всех этапах предусматривает толерантное, уважительное отношение педагога и аудитории к любым высказанным мнениям, пусть даже абсолютно неверным.

Таб.20. Функции трех стадий технологии развития критического мышления [Цит. по: Заир-Бек, Муштавинская, 2004, с.22].

Стадия	Функция
Вызов	<i>Мотивационная</i> (побуждение к работе с новой информацией, стимулирование интереса к теме). <i>Информационная</i> (вывод «на поверхность» имеющихся знаний по теме). <i>Коммуникационная</i> (бесконфликтный обмен мнениями).
Осмысление содержания	<i>Информационная</i> (получение новой информации по теме). <i>Систематизационная</i> (классификация полученной информации по категориям знания). <i>Мотивационная</i> (сохранение интереса к изучаемой теме).
Рефлексия	<i>Коммуникационная</i> (обмен мнениями о новой информации). <i>Информационная</i> (приобретение нового знания). <i>Мотивационная</i> (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля). <i>Оценочная</i> (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса).

На наш взгляд, вышеупомянутые подходы органично адаптируются к задачам медиаобразования и развития

медиакомпетентности личности. Так применительно к использованию на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории нами были подробно изучены виды критического анализа проблем функционирования медиа в социуме и медиатекстов: **контент-анализ** (Content Analysis), **структурный анализ** (Structural Analysis), **сюжетный/повествовательный анализ** (Narrative Analysis), **анализ стереотипов** (Stereotypes Analysis), **анализ культурной мифологии** (Cultural Mythology Analysis), **анализ персонажей** (Character Analysis), **автобиографический (личностный) анализ** (Autobiographical Analysis), **иконографический анализ** (Iconographic Analysis), **семиотический анализ** (Semiological Analysis), **идентификационный анализ** (Identification Analysis), **идеологический и философский анализ** (Ideological and Philosophical Analysis), **этический анализ** (Ethical Analysis), **эстетический анализ** (Aesthetical Analysis), **культивационный анализ** (Cultivation Analysis), **герменевтический анализ культурного контекста** (Hermeneutic Analysis of Cultural Context). Обнаружилось, что каждый из этих видов анализа так или иначе связан с интенсивным развитием критического мышления личности и с проблемным обучением. К примеру, с такими его способами, как:

- развитие у аудитории способности к активному усвоению новых знаний, самостоятельной поисковой деятельности, сравнению, обобщению, критическому анализу, теоретическому объяснению, явлений, фактов, противоречий из области медиа и медиаобразования;
- создание на занятиях проблемных ситуаций, связанных с тематикой медиа и медиаобразования, поиск путей их решения (это может быть, например, связано с формулировкой гипотезы и ее доказательством);
- организацией исследовательских/творческих проектов, дискуссий, ролевых игр с проблемной направленностью на медийном материале.

Особенно перспективным представляется здесь метод проектов [Полат и др., 2001; Ястребцева, 1999], который позволяет эффективно развивать медиакомпетентность и критическое мышление, исследовательские способности аудитории, активизировать ее творческую деятельность. Для учебных проектов важно:

- определить цель исследовательской, практической и/или творческой деятельности;
- обозначить проблему, возникающую в ходе исследования или специально созданной проблемной ситуации;

- выдвинуть гипотезу, связанную со способами решения данной проблемы;
- сформулировать конкретные задачи проекта и определить механизмы сбора и обработки необходимых для проекта данных и анализа результатов;
- опираясь на эти задачи, составить четкий план проекта (это может быть, например, сценарий будущего медиатекста);
- осуществить практическое выполнение плана проекта;
- подготовить отчет по результатам проекта и обсудить его результаты.

В ходе выполнения проектов многими педагогами [см., например, Столбунова, 2003; Заир-Бек, Муштавинская, 2004, с.27-28] рекомендуется использовать *кластеры* (грозди) – графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связи между объектами или явлениями (например, между смысловыми единицами текста). Скажем, в центре листа пишется слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые ассоциируются с этой тематикой.

Здесь возможен путь от составления предварительных кластеров (отражающих исходные знания учащихся по избранной теме) до чтения «экспертного» (т.е. созданного профессионалом в данной области знаний) текста с опорой на технологию insert, а затем сравнения результатов исходного кластера с «инсертной» таблицей с последующей итоговой корректировкой кластера.

При этом весьма желательно, чтобы участники проекта заранее знали, по каким показателям они будут оцениваться педагогом или жюри. Среди показателей оценки учебных проектов медиаобразовательной тематики могут быть следующие: 1) значимость и актуальность выдвинутых проблем, гипотез, адекватность их изучаемой тематике; 2) степень знакомства с соответствующей литературой по теме проекта; 3) корректность используемых методов исследования (анализа, синтеза и пр.) и методов обработки получаемых результатов; 4) степень творческого, интеллектуального, делового общения, взаимопомощи участников проекта (каждого участника проекта и группы/команды в целом); 5) степень глубины проникновения в проблему, привлечения знаний/умений из других областей; 6) степень обоснованности решений, выводов, принятых командой участников; 7) уровень/дизайн оформления результатов проекта; 8) способность участников аргументировано отвечать на вопросы, связанные с проектом.

Технология развития медиакомпетентности и критического мышления личности неразрывно связана и с методом ролевых игр, что, бесспорно, помогает коммуникативности и активизации творческой деятельности аудитории и способствует совершенствованию следующих умений:

- вариативно адаптироваться к «исполнению» различных ролей, связанных с системой функционирования медиа в социуме;
- учитывать/уважать мнение коллеги по группе или оппонента, аргументировано и корректно выстраивая свои действия/речь;
- результативно взаимодействовать в группе/команде, когда разновекторные мнения путем коллективной дискуссии/мозгового штурма приводят к сбалансированному общему решению задачи;
- критически анализировать разнородную медийную (и любую другую) информацию, отбирать, сравнивать, оценивать факты, явления;
- обосновывать логику доводов в пользу того или иного решения проблемы, очередности действий и т.д. (к сожалению, современные исследования показывают, что только 25% студентов-первокурсников обладают навыками, необходимыми для логического и абстрактного мышления - такого типа мышления, который требуется, например, для ответа на вопрос: «Что случится, если...» и для оценки абстрактных идей [Халперн, 2000];
- предсказать вероятные последствия принимаемых решений;
- самостоятельно переносить полученные знания и умения для решения новой задачи, проблемы, поиска инновационных решений.

С этой точки зрения заслуживает внимания и разработанная Н.А.Коноваловой [Коновалова, 2004, с.97] технология развития медиакультуры (термин «медиакультура» выступает здесь синонимом термина «медиакомпетентность») студентов педагогического вуза (Таб.21).

Таб.21. Технология развития медиакультуры студентов педагогического вуза

<i>Этап</i>	<i>Содержание взаимодействия педагога и студента</i>	<i>Результат учебной деятельности</i>
Рефлексивно-аналитический	1) исследование собственного уровня	1) выявление своего «профиля» медиакультуры;

	<p>медиакультуры;</p> <p>2) анализ и рефлексия своего опыта, компетентности;</p> <p>3) постановка задачи по изменению уровня медиакультуры;</p> <p>4) определение необходимых знаний, умений, навыков для решения задачи.</p>	<p>2) генерация информации о субъективном опыте других студентов;</p> <p>3) определение контекста обучения;</p> <p>4) согласование субъектного опыта с целями образовательного процесса.</p>
Проектировочный	<p>1) выработка и принятие решения по изменению уровня медиакультуры;</p> <p>2) планирование деятельности, определение состава будущих действий;</p> <p>3) прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений;</p> <p>4) определение критериев успешности выполнения деятельности;</p> <p>5) сбор и проработка необходимой дополнительной информации.</p>	<p>1) построение своего будущего «профиля» медиакультуры и разработку индивидуальных программ его достижения;</p> <p>2) постановка конкретных целей и определение основных направлений их достижения;</p> <p>3) определение эффективных средств и способов решения задачи, последовательности их применения;</p> <p>4) согласование плана будущей работы с развитием представлений о себе.</p>
Организационный	<p>1) последовательная реализация оптимальных вариантов достижения будущего «профиля» медиакультуры;</p> <p>2) анализ своего участия в решении задачи.</p>	<p>1) достижение будущего «профиля» медиакультуры;</p> <p>2) высокая степень овладения субъектными функциями;</p> <p>3) сравнение себя с другими людьми, с</p>

		самим собой на разных этапах работы; 4) осмысление методов, способов и средств решения задачи; 5) совершенствование умений самоуправления.
Рефлексивно-аналитический	1) анализ результатов решения задачи по изменению уровня медиакультуры; 2) оценка собственной деятельности; 3) определение факторов, способствующих положительному решению задач; 4) анализ причин появившихся затруднений; 5) определение путей устранения недостатков; 6) внесение изменений в содержание, средства, формы и методы решения задачи; 7) установление необходимых связей, их регуляция; 8) ликвидация недостатков; 9) анализ собственной деятельности.	1) выявление своего нового «профиля» медиакультуры; 2) овладение субъектными функциями; 3) развитие способности к оценочным действиям, к рефлексии своей деятельности; 4) устранение причин выявленных недостатков.

Приведем пример одного из возможных сценариев занятия, связанного с критическим анализом медиатекста [см. базовую методику развития критического мышления, изложенную в следующих работах: Заир-Бек, Муштавинская, 2004; Стил, Меридит, Темпл, Уолтер, 1997-1999]:

Тема: «Медиаобразование в условиях провинциального города».

1. Стадия вызова (evocation), направленная на актуализацию имеющихся знаний студентов, повышение интереса к получению новой информации о медиаобразовании, постановку студентами собственных целей обучения по медиаобразовательной тематике.

Деятельность медианедагога - формулировка предварительных вопросов:

-Что такое медиаобразование? Могли бы вы дать свое определение этого понятия?

-Что вам известно о развитии медиаобразования в России?

-Что вам известно о развитии медиаобразования в зарубежных странах?

-Что вам известно о теориях и методике медиаобразования?

-Что вам известно о степени внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и внешкольных учреждениях?

Деятельность студентов:

-«вызов» из памяти предварительной информации, которая связана с медиаобразованием;

-формулировки собственных определений термина «медиаобразование»;

-выдвижение предположений/тезисов, связанных с уровнем развития медиаобразования в России и в зарубежных странах; о теориях и методике медиаобразования;

-выдвижение предположений/тезисов, связанных со степенью внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и внешкольных учреждениях, в том числе – в провинциальных городах России;

-систематизация материала (составление кластеров);

-формулировки вопросов по теме медиаобразования, ответы на которые хотелось бы получить.

Приемы и методы (работа в парах, группах, индивидуально):

-составление блоков «известной» информации о медиаобразовании;

-графическая систематизация материала (кластеры, таблицы и т.д.);

-коллективные обсуждения.

2. Стадия осмысления:

Деятельность медианедагога:

- способствование сохранению интереса студентов к теме медиаобразования при работе с новой информацией;
- ознакомление студентов с фрагментами книги под редакцией А.В.Шарикова «На пути гармонизации медиа и общества: медиаресурсы и медиаобразование в средних школах г.Самары» (2006);
- способствование продвижению студентов от их начальных («старых») представлений о медиаобразовании к расширенным («новым»).

Деятельность студентов:

- восприятие медиатекста (в данном случае – чтение/восприятие фрагментов книги под редакцией А.В.Шарикова) с использованием активных методов медиавосприятия;
- поиск ответов на вопросы, которые были поставлены на первом этапе занятия.

Приемы и методы активного медиавосприятия (работа в парах, группах, индивидуально):

- маркировка (insert) студентами своих записей по тексту: V (уже знал, известная информация); + (новая информация); - (думаю иначе, не согласен); ? (не понял, есть вопросы, хочу узнать больше);
- ведение записей типа таблиц с графами «известная/новая информация»;

3. Стадия рефлексии/анализа:

Деятельность медиапедагога:

- возвращение студентов к их первоначальным знаниям о медиаобразовании с целью внесения изменений, дополнений в эти первоначальные представления (например, в кластеры).

Деятельность студентов:

- сравнение и анализ «новой» и «старой» информации о медиаобразовании;
- возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям на тему медиаобразования;
- установление причинно-следственных связей между блоками информации о медиаобразовании;
- итоговые ответы на поставленные еще на первом этапе вопросы о медиаобразовании.

Приемы и методы (работа в парах, группах, индивидуально):

-графическая систематизация материала (кластеры, таблицы и т.д.) по теме медиаобразования;
 -коллективные обсуждения, дискуссии, круглые столы на тему медиаобразования.

На занятии используются следующие фрагменты текста книги под ред. А.В.Шарикова «На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в средних школах г.Самары)» [Шариков и др., 2006, с.13-15; 37-40]:

1. «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ - СПОСОБ ЗАЩИТЫ ОТ «ЗОЛ МЕДИА»

Как гармонизировать отношения между медиа и обществом? Конечно, можно потребовать ужесточения законодательства, что постепенно и происходит. Можно регулярно напоминать деятелям медиасферы, что существуют нормы морали, уговаривать их принять самоограничивающие документы этического свойства – хартии, декларации и т.п. Но это не снимает проблему выработки у подрастающего поколения адекватного отношения к медиасфере, иммунитета против «зол» медиа. Мировой опыт подсказывает другую идею – просвещать, образовывать юное поколение, давать ему знания о медиасфере как автономной области. Осознание необходимости педагогических усилий для выстраивания отношений между обществом и медиа привело к направлению современной педагогики, которое получило название «медиаобразование» (media education).

Первое общепризнанное определение «media education» было выработано на совместном совещании сектора информации ЮНЕСКО и Международного совета по кино и телевидению в 1973 г.:

«Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как например, математика, физика или география»¹.

Попробуем осмыслить данное определение и, прежде всего, ответить на следующие вопросы:

1. Зачем нужно рассматривать СМК как специфическую и автономную сферу знания?
2. Что значит овладевать СМК?
3. Почему акцентируется различие между медиаобразованием и использованием технических средств в обучении?

Зачем нужно рассматривать СМК как специфическую и автономную сферу знания? Выше мы уже отмечали взрывной характер развития медиасферы, из которого вытекает повышение ее значимости для общества. Мы также отметили, как много времени россияне стали уделять

¹ Цит. по: Media Education. Paris, UNESCO, 1984, p.8

телевидению и радио и как мало – прессе. Кроме того, мы зафиксировали многоплановый ценностно-нормативный конфликт между обществом и СМИ в России. К этому следует добавить огромную роль, которую играют СМИ в политических процессах современного мира. Ведь фактически только через СМИ субъекты политического процесса могут обрести известность. Только через СМИ, особенно через телевидение, в многомиллионной стране с колоссальной территорией граждане могут составить хоть какое-то представление о кандидатах в органы власти. Только через СМИ получается возможным донести политические идеи до широкой публики. Все это заставляет отнестись к медиасфере с большим вниманием и сделать ее предметом рассмотрения и изучения в системе образования.

Что значит овладевать СМК? Традиционно в нашей стране СМИ рассматривались властью как орудие воздействия, политической пропаганды, а с 1990-х годов, когда обрел силу капитал, - как орудие рекламы, по сути, пропаганды коммерческой. Обобщенно, все это относится к категории манипуляции. Однако в целом вектор движения все же направлен в сторону построения гражданского общества, что предполагает уход от идеологии одностороннего воздействия к взаимодействию общества и СМИ. Чтобы взаимодействовать со СМИ и через посредничество СМИ с властью и капиталом, граждане должны, с одной стороны, уметь адекватно воспринимать материалы СМИ, а с другой, - уметь грамотно пользоваться каналами распространения актуальной социальной информации, т.е. уметь написать статью в газету, выступить по радио, снять сюжет для ТВ, сделать материал для сайта в Интернете. При этом граждане должны понимать последствия своих действий. Следовательно, медиаобразование становится неотъемлемым элементом воспитания полноправного и полноценного гражданина, умеющего осуществлять коммуникационное взаимодействие, вести диалог не только на межличностном уровне, но и помощью технических средств, т.е. с помощью медиа.

Отсюда следует, что медиаобразование не должно сводиться к простой трансляции знаний о СМИ. Не менее важная задача – обучение творческим, креативным умениям и навыкам с использованием медиа. Т.е., возвращаясь к метафоре о языках СМИ, надо научить не только воспринимать языки СМИ, но и обучать школьников и студентов выражать свои мысли с помощью этих языков – языка прессы, языка радио, языка ТВ, языка Интернета.

Почему акцентируется различие между медиаобразованием и использованием технических средств в обучении? Простое использование медиаресурсов (в старой, уходящей терминологии – технических средств обучения или ТСО) не решает вышеописанные задачи. Показ видеофильма о семействе кошачьих на уроке биологии не формирует у школьников понимания процессов массовой коммуникации. Это совершенно другая дидактическая задача. Медиаобразование решает проблему воспитания полноценного гражданина, умеющего выстраивать отношения с масс-медиа и через масс-медиа с другими институтами общества. Именно поэтому в документах ЮНЕСКО оговаривается недостаточность понимания

медиаобразования как простого использования ТСО на традиционных уроках.

Однако важно подчеркнуть, что без использования медиаресурсов, без наличия технических средств медиаобразование невозможно. Следовательно, медиаресурсы, медиатехника и медиатехнология выступают материальной основой медиаобразования, и потому требуют к себе пристального внимания со стороны медиапедагогов.

2. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ГОРОДА САМАРЫ

Перейдем теперь собственно к рассмотрению медиаобразования в городе Самаре. Сначала вниманию читателя будет предложено несколько общетеоретических соображений о медиаобразовании. Затем мы продолжим рассмотрение результатов исследования, в частности, обнаруженных в Самаре медиаобразовательных предметов, преподаваемых в учебных заведениях, а также школьных СМИ, которых в городе оказалось довольно много.

2.1 Условное пространство содержания и форм медиаобразования

Чтобы глубже понять специфику медиаобразования, уточним, какую роль играет образование в культуре. Среди разнообразных социально-культурных функций образования выделим две, которые позволят сделать рассмотрение медиаобразования более выпуклым.

Первая и, возможно, наиболее значимая функция образования по отношению к культуре – это воспроизводство культуры. Культура, если обратиться к первоначальному смыслу этого слова (от лат. *Cultura*), означает «возделывание», «обрабатывание»². Следовательно, само понятие «культура» предполагает некий потенциал «возделывания», «взрачивания». Сохранение, поддержание культуры невозможно без специально организованного процесса ее воспроизводства. И вот именно образование в наибольшей степени выполняет эту функцию воспроизводства культуры.

Но существует парадокс. Простое воспроизводство не в состоянии обеспечить развитие. Развитие культуры возможно тогда и только тогда, когда к простому воспроизводству добавляется некое приращение, которое назовем производством культуры. И образование, в широком смысле, должно обеспечить и это приращение. Впрочем, сразу же заметим, что возможны и другие варианты приращения культуры, не обязательно связанные с именно с образованием, например, творческая деятельность вне образовательных систем.

Тем не менее, предложенный ход рассуждений приводит к содержательной оппозиции, которую несет в себе система образования: воспроизводство культуры противопоставляется производству культуры.

Этот тезис сформулирован в самом общем виде, и потому он применим к любому виду образования, в том числе и к медиаобразованию. Тогда

² См.: Дворецкий. И.Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1986. С.212.

тезисы о связи медиакультуры и медиаобразования принимают следующий вид.

Первое. Связь между медиакультурой и медиаобразованием аналогична связи между культурой и образованием.

Второе. Существующая медиакультура предполагает механизм ее воспроизводства. Этим механизмом должно выступить медиаобразование.

Третье. Поскольку существует противопоставление воспроизводства и производства культуры, то логично противопоставить воспроизводство и производство медиакультуры. Следовательно, медиаобразование призвано обеспечить как воспроизводство, так в значительной степени и производство медиакультуры. Школьники должны не только получать знания о медиасфере, но и учиться производить сообщения.

В медиасфере просматривается еще одна содержательная оппозиция, которая является специфической и не проявляется в других сферах. Это противопоставление вымысла и реальности. Любое средство массовой коммуникации, начиная с книги, несет в себе как отражение реального, так и потенциал вымышленного. С одной стороны, любая литература, как некий вымысел, создается, опираясь на реальные истории, события, персонажи. С другой стороны, в любом новостном сюжете телевидения о реальных событиях всегда есть доля вымысла, условности. При построении системы медиаобразования необходимо учесть обе составляющие – как вымышленную, так и реальную.

Если принять эти две оппозиции, касающиеся медиаобразования, – воспроизводство/производство культуры и реальность/вымысел в масс-медиа, то можно очертить условное пространство медиаобразования. И следовательно, полнота подхода к построению системы медиаобразования будет обеспечиваться заданной системой координат.

Тогда в содержание медиаобразования должны войти элементы как воспроизводства (традиционные формы передачи знания), так и производства (обучение креативным умениям и навыкам), как в сфере вымысла (в случае аудиовизуальной сферы – кинематограф), так и реальности (журналистика).

Отсюда такой, на первый взгляд, странный факт. К медиаобразованию относят столь полярные направления, как, например, кинообразование (вымысел) и журналистика (реальность), как обсуждение видеофильма (воспроизводство культуры), так и деятельность школьных СМИ (производство культуры).

Обозначив теоретические ориентиры для поиска элементов медиаобразования, своего рода условное пространство, вместилище содержания и форм медиаобразования, продолжим рассмотрение результатов нашего исследования.

2.2. Медиаобразовательные предметы в средних общеобразовательных учреждениях Самары

Как показал опрос, в рассматриваемом множестве учебных заведений медиаобразование представлено несколькими формами. Удалось установить,

что в этих ОУ преподаются сразу несколько специальных предметов, которые так или иначе затрагивают сферу массовой коммуникации. Это «Медиакультура», «Основы журналистики», «Издательское дело», «Анимация», «Фотодело» и «Компьютерный дизайн». Представленность этих предметов в средних общеобразовательных учреждениях города иллюстрирует таблица 15. Как видно из таблицы, наибольшей популярностью в городе пользуется курс «Основы журналистики». Он преподается более, чем в 20 школах города (14,6% школ). Этот процент заметно выше в «продвинутых» образовательных учреждениях (28,9%). Вторым по значимости является курс «Медиакультура», обнаруженный в трех ОУ, что составляет 1,9% от числа школ. Остальные четыре курса, названные выше, встретились лишь по одному разу.

Таблица 15

Представленность «медиаобразовательных» предметов в учебных планах школ разного типа (в % от числа ОУ в каждой группе)

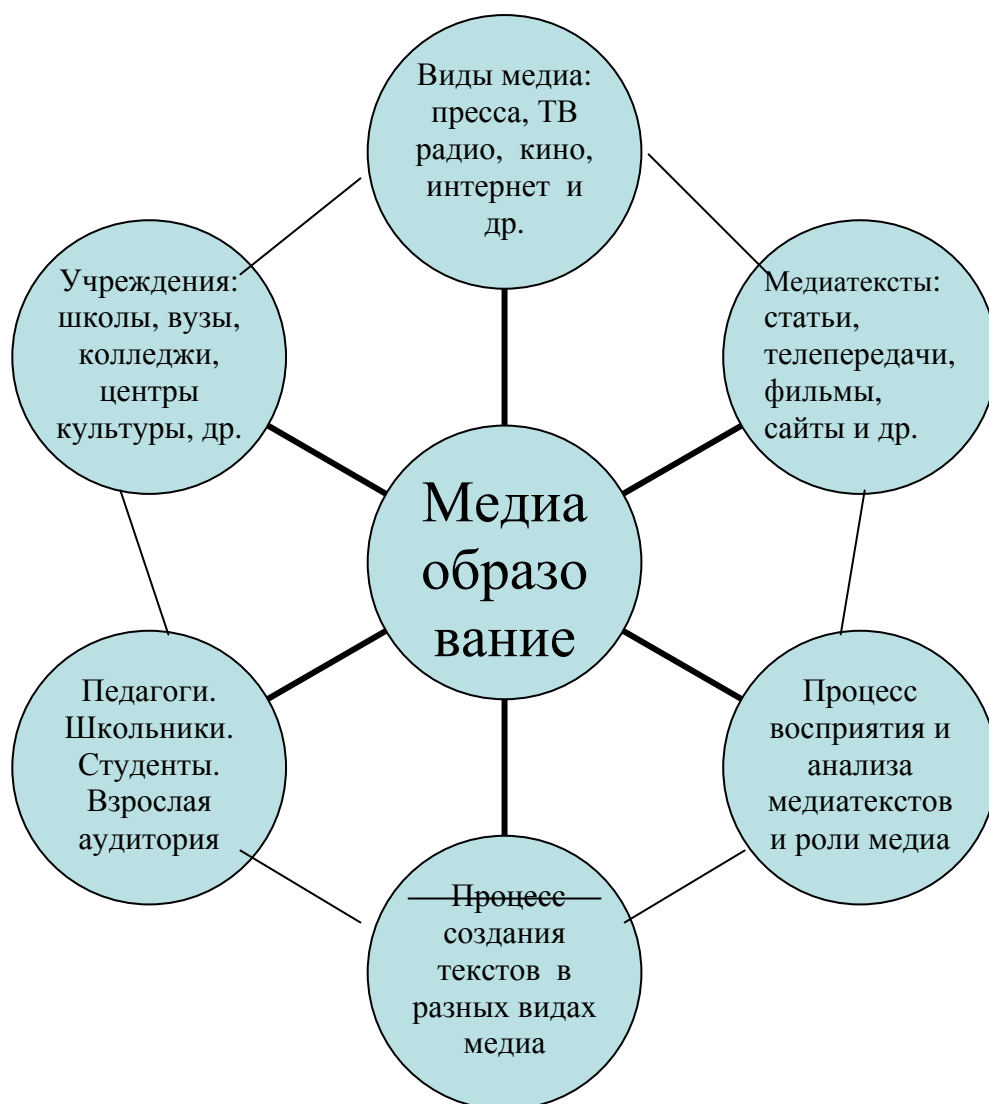
Предметы	Статус ОУ		Всего
	<i>Группа А. «обычные» школы</i>	<i>Группа В. «продвинутые» ОУ</i>	
Основы журналистики	10,1	28,9	14,6
Медиакультура	0,8	5,3	1,9
Компьютерный дизайн	0,8	-	0,6
Фотодело	-	2,6	0,6
Издательское дело	-	2,6	0,6
Анимация	0,8	-	0,6

Примечательным является тот факт, что в ряду дисциплин, связанных с масс-медиа, некоторыми руководителями школ указывались такие дисциплины, как «Основы проектной деятельности» и «Мировая художественная культура» (МХК). В данном случае нашло отражение субъективное восприятие этих учебных курсов как предметов, в которых, с одной стороны, рассматриваются отдельные аспекты развития и функционирования масс-медиа, а с другой стороны, активно используются медийные технологии как способ решения задач обучения. В то же время такой предмет, как «Основы киноискусства», который должен был бы заполнить условное медиаобразовательное пространство в сегменте «воспроизводство-вымысел», совсем не представлен в системе общего среднего образования города.

Таким образом, присутствие дисциплин медиаобразовательной направленности в учебных планах школ города пока не стало повсеместно распространенным явлением» [Шариков и др., 2006, с.13-15; 37-40].

Наш эксперимент показал, что на этапе предварительного «вызова» имеющихся знаний неподготовленной студенческой аудитории лишь немногие могут хоть что-то сказать/написать по поводу терминологии, теории и методике медиаобразования, степени его развития в России и за рубежом, о степени внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и внешкольных учреждениях. Зато после более конкретного изучения/анализа текстов; процесса маркировки (insert) студентами своих записей по тексту (V известная информация; + новая информация; - не согласен; ? не понял, есть вопросы, хочу узнать больше), ведения записей типа «известная/новая информация»; графической систематизации материала (кластеры, таблицы и т.д.) по теме медиаобразования; сравнения и анализа «новой» и «старой» информации о медиаобразовании; возврата к ключевым словам, верным и неверным утверждениям на тему медиаобразования; установления причинно-следственных связей между блоками информации о медиаобразовании; коллективных обсуждений, дискуссий на тему медиаобразования, студенты приобретают качественно новые знания/умения, что позволяет многим из них, к примеру, довольно убедительно графически представить полученный объем знаний.

Приведем довольно удачный образец *составления студентом Антоном К. кластера на тему медиаобразования* после изучения/анализа текста книги под ред. А.В.Шарикова и других источников:



Во многих странах мира хорошо зарекомендовал себя также метод создания **портфолио медиаграмотности/медиакомпетентности**. Такого рода портфолио состоит из следующих основных компонентов [Вебер, 2002]:

- информация для учащихся в форме буклета со сведениями о том, для чего предназначено портфолио и как его можно использовать;
- информация для педагогов на отдельном листе, объясняющая основную цель портфолио и особые детали проекта;
- бланки, заполненные организаторами (с официальными деталями конкретного проекта);
- бланки результатов, где учащиеся описывают свои индивидуальные достижения в отношении соответствующего проекта и представляют свою оценку собственных знаний и умений со ссылкой на медиа, которые они использовали;

- файл с обзором всех проектов (деятельности), в которых принимал участие учащийся; пополняемая каждый раз, когда завершается очередной проект;
- файл с обзором изученных/использованных в проектах медиа, а также различного программного обеспечения и компьютерных программных систем (здесь расписываются детали относительно достигнутого уровня медиакомпетентности/грамотности и количество проектов);
- файл для хранения разной документации по проекту, а также любые полученные сертификаты;
- папка/медиабокс для сбора персональных результатов (владелец портфолио решает, какие именно результаты его работы должны быть представлены в этом разделе).

Для эффективного развития разнообразных умений для развития медиакомпетентности (включая критическое мышление) студенческой аудитории нами используются **творческие задания проблемного характера** (литературно-имитационные, театрализованно-ролевые, изобразительно-имитационные), связанные с анализом медиатекстов и системой функционирования медиа в социуме в целом; с организацией коллективных дискуссий по тематике медиакультуры; с проектами, рассчитанными на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность на медийном материале. В ходе практической реализации вышеуказанного комплекса творческих/проблемных заданий также реализуются стадии «вызова», «осмысления содержания», «рефлексии», активно используются технологии кластеров, инсерта, портфолио, игровых и исследовательских подходов.

Примечания

- Johnson, R.H. (1985). *Some Observations about Teaching Critical Thinking. CT News. Critical Thinking Project.* California State University, Sacramento, Vol. 4, N 1, 1985, p.1.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., & Adamson, K. (1995). *Critical Thinking Handbook.* Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, p.56.
- Vaughan L.L., Estes T.H. (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades.* Boston: Allyn & Bacon (Ed. By Ch.Temple, K.Meredith and J.Steel, 1997).
- Wade C., Tavriss C. (1990). *Psychology.* Harper and Row, 692 p.
- Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.29-34.

- Бустром Р. *Развитие творческого и критического мышления*. М.: Ин-т «Открытое общество», 2000.
- Бутенко А.В., Ходос Е.А. *Критическое мышление: метод, теория, практика*. М.: Мирос, 2002.
- Вебер В. Портфолио медиаграмотности//*Информатика и образование*. 2002. № 1 /http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/
- Великанова А.В. и др. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио*. Самара: Профи, 2002.
- Загашев И.О. *Как решить любую проблему*. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И. *Критическое мышление: технология развития*. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Учим детей мыслить критически*. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Заир-Бек С.И. (2003). *Критическое мышление*/<http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm>
- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Развитие критического мышления на уроке*. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
- Калинников Л.А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.35-50.
- Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике*. Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
- Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. М.: Арена, 1994.
- Кларин М.В. *Технология обучения: идеал и реальность*. Рига: Эксперимент, 1999.
- Кластер Д. Что такое критическое мышление?//*Критическое мышление и новые виды грамотности*. М.: ЦГЛ, 2005. – С.5-13.
- Коновалова Н.А. *Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза*. Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004. С.97.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? *Медиакритика в теории и практике журналистики*. Ростов: изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. 173 с.
- Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление//*Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания*/Отв. ред. В.В.Петухов// <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>
- Махмутов М.И. *Организация проблемного обучения*. М.: Педагогика, 1977.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф. (2000). *О критическом мышлении*/http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml
- Основы критического мышления: междисциплинарная программа*/Сост. Дж.Стил, К.Меридит, Ч.Темпл и С.Уолтер. Пос. 1 - 8. М., 1997-1999.
- Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева М.В. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. М.: Академия, 2001. 272 с.

- Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л.. *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования*. М.: Изд-во МГУ, 2001. 168 с.
- Селевко Г.К. Проблемное обучение//*Школьные технологии*. 2006. № 2. С.61-65.
- Сов.энциклопедический словарь*/Ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.
- Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию*/Под ред. А.В.Великановой. – Самара: Профи, 2001.
- Современный студент в поле информации и коммуникации*. СПб.: PETROC, 2000.
- Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус//*Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97-110.
- Сороченко В. (2002). Энциклопедия методов пропаганды(как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама)/<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>
- Стил Дж., Меридит К., Темпл Ч., Уолтер С. *Основы критического мышления: междисциплинарная программа*. Пос. 1 - 8. М., 1997-1999.
- Стил, Дж.Л., Мередит К.С., Темпл, Ч., Уолтер С. *Основы критического мышления*. Пос.1. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
- Столбунова С.В. (2003). *Развитие критического мышления. Апробация технологии*/ <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>
- Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. *Как учатся дети: Свод основ*. М.: Ин-т «Открытое общество», 1997.
- Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность//*Перемена*. 2005. № 2. С.15-20.
- Темпл, Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. *Критическое мышление - углубленная методика*. Учеб. пос. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.
- Темпл, Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. *Популяризация критического мышления*. Учеб. пос. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века*. Н.Новгород: Арабеск, 2001.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.
- Федотовская Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005*.
- Федотовская Е.И. *Развитие критического мышления как задача высшей школы*//*Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков*. М.,2003. С.282-291.
- Фелтон М.К. Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению//*Перемена*. 2005. № 4. С.6-13.
- Фостер К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления//*Перемена*. 2004. № 4. С.38-43.

Халперн Д. *Психология критического мышления*. СПб.: Питер, 2000.

Халперн Д. (2000). *Психология критического мышления. Мышление: введение*//<http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>

Чуракова О.В. *Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Дидактические материалы для обучения педагогов*. Самара: Профи, 2002.

Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. *На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в средних школах г.Самары)*. Самара, 2006. 50 с.

Ястребцева Е.Н. *Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах*. М: Проект Гармония, 1998. М., 1999. М., 2001. 216 с.

Глава 7. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре*

(написано при участии к.п.н., доцента, члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России А.А.Новиковой)

* впервые опубликовано в журнале: Федоров А.В., Новикова А.В. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//Медиаобразование. 2006. № 4. С.49-60.

В настоящее время уже существует поколение школьников и студентов, для которых более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют Generation Dot Com. И приходится признать, что эту ситуацию нельзя повернуть вспять: телевидение, видео, компьютер, Интернет и другие телекоммуникационные сети неумолимо изменяют аудиторию, постепенно превращая «читателей» в большей мере в «зрителей». Знания того, как функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними и как мы можем использовать их с максимальной пользой [Worsnop, 1999] становятся необходимым компонентом компетентности современного человека.

К сожалению, учащиеся часто используют информационные интернет-ресурсы лишь в «корыстных целях» - копируя готовые рефераты, например. Такая деятельность, естественно, не становится реальной базой для развития медиакомпетентности личности. Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к медиа, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге - к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. Соответственно, цель личностно-ориентированного, развивающего медиаобразования - помочь аудитории развить творческое и критическое мышление. Как подчеркивает Е.С.Полат, для развития нравственной, творческой, самостоятельно мыслящей личности необходим не только значительно больший объем информации, чем тот, который могут предоставить учитель, учебник, и учебные пособия, а «большая вариативность информации, отражающая разные точки

зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем» [Полат, 2001, с.8].

Использование интернет-ресурсов в этом смысле может служить базой для тренировки и развития навыков анализа, синтеза и оценки информации, развития критического мышления студентов. Такие практические упражнения, как идентификация основной мысли, идеи, причинно-следственной связи, распознавание главной и второстепенной информации, цели и мотивации автора, сравнение, сопоставление различных источников и точек зрения на одну проблему, различие между фактом и субъективным мнением, могут стимулировать аналитические способности студентов. Подведение итогов, предположение последствий, обобщения тренируют умения синтеза информации, если при этом обсуждаются медиатексты, их релевантность и достоверность, т.е. умение оценить интернет-ресурс. Этому, на наш взгляд, существенно могут помочь ответы на вопросы:

- Кто автор данного сайта? (частное лицо, государственная организация, фирма и т.д.);
- С какой целью он был создан? (объяснить, информировать, убедить в чем-либо, и т.п.);
- Используются ли авторами приемы убеждения, пропаганды?;
- Насколько достоверны факты, представленные на сайте, и как мы можем судить об этом ? (есть ли библиография, ссылки и т.п.).

Для продуктивной совместной или индивидуальной деятельности в проекте учащиеся должны владеть целым рядом умений:

- интеллектуальными*: работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы;
- творческими*: генерировать идеи, находить многовариантные решения проблемы, предвидеть возможные последствия принимаемых решений;
- коммуникативными*: вступать в общение, слушать партнера по общению, адекватно влиять на собеседника, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс с собеседником, прогнозировать результат своего высказывания и др.
- социальными*: сотрудничать с другими, принимать точку зрения других, нести ответственность за результаты своего труда,

подчиняться решению группы, доверять членам команды [Палаева, 2005].

Используя проектные задания, мы можем расширить представления учащихся об интернете, раскрыть обучающий потенциал «всемирной паутины» как средства для дальнейшего непрерывного самообразования.

Одним из методов работы с Интернет источниками является веб-квест (от англ. Quest - поиск, приключение). Концепция веб-квестов была разработана в США в Университете Сан-Диего в середине 90-х годов профессорами Б.Доджем [Dodge, 1997] и Т.Марчем [March, 1998]. На портале веб-квестов Университета Сан-Диего (<http://webquest.org>) размещены методические рекомендации, многочисленные примеры и шаблоны, помогающие преподавателям самостоятельно создать веб-квест. Быстрыми темпами новая технология завоевала популярность, как среди американских, так и европейских педагогов, а с конца 90-х годов стала распространяться и в России. Благодаря Программе межшкольных интернет-связей, проводившейся в 1998-99 годах, несколько российских образовательных учреждений из Иркутска, Ангарска, Перми разработали оригинальные web quests по химии, экологии, физике и другим предметам и разместили их на сайте <http://school-sector.relarn.ru>. Однако русскоязычные веб-квесты для студентов высших учебных заведений найти не так легко, по крайней мере, наиболее известные поисковые системы не дают данных о наличии таких сайтов.

Веб-квест представляет собой образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе учащихся (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-странички. Структура web quest состоит из нескольких обязательных разделов:

- введение (где сформулирована тема проекта, обоснована ценность проекта),
- задание (цель, условия, проблема и ее оптимальное решение),
- процесс (поэтапное описание процесса работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на Интернет ресурсы, конечный продукт),
- оценка (может включать как шкалу для самооценки и оценки работы коллег по группе, так и описание критериев оценки преподавателем),

-заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование тематики).

После презентации результатов в классе проекты, как правило, размещаются в интернете для ознакомления других учащихся.

Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и учитель. Например, если для презентации результатов исследования была выбрана устная форма, то критерии будут включать жесты, грамматику и произношение, организацию речи. Если же была использована презентация в Power Point, то учитывается еще и эстетическое оформление, техническое исполнение. Затем по каждому критерию составляются дескрипторы соответствия от наилучшего до наихудшего примера исполнения, выраженные в баллах. Таким образом, вместо традиционной оценки и устного комментария, такого как «Ну что же, неплохо», «Молодцы!», «Отлично справились с заданием, садитесь», учащиеся получают более адекватную оценку - объективный анализ их работы.

В процессе творческой работы школьники/студенты получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любой веб-квест не должен быть изолирован от учебного процесса в целом, он нуждается в непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельностью студентов [March, 1998]. Согласно критериям оценки качества, разработанные Т.Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источников. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют связь с реальной жизнью, их заключение непосредственно связано с введением, суммирует познавательные навыки, и возможность применить их в других дисциплинах или областях.

Собрание веб-квестов по всем предметам постоянно растет. Однако тот факт, что в настоящее время на сайтах авторов этой технологии, Б.Доджа и Т.Марча нет отдельной категории под названием «медиаобразование», «медиаграмотность» или «медиакомпетентность» (Media Education, Media Literacy, Media Studies, Media Competence), говорит о том, что здесь существует поле деятельности для медиапедагогов. Самыми активными пока оказались преподаватели истории, географии, английского языка (как родного) и литературы, естественных наук.

Категории, по которым распределяют наиболее удачные по оценке специалистов веб-квесты в портале Университета Сан Диего и на сайте <http://bestwebquests.com/>, кроме английского и других языков включают также экономику, искусство, музыку, математику, здоровье, социальные науки, технологию, информационную грамотность. И хотя последние две категории кажутся наиболее близкими к предмету медиаобразования, тем не менее, анализ этих примеров показал, что большая часть этих образовательных сайтов посвящена проблеме авторских прав, эффективной работе с он-лайн ресурсами, качественной оценке веб-порталов. Нами были найдены всего два англоязычных веб-квеста, непосредственно связанных с медиакомпетентностью, и оба они посвящены рекламе.

Что касается русскоязычного интернета, то, например, в 2005 году Центр медиаобразования г. Тольятти на созданном им сайте <http://www.mec.tgl.ru> пригласил учащихся образовательных учреждений (в основном – старшеклассников) принять участие в деловой игре «Медиаобразование XXI века» (<http://www.mec.tgl.ru/index.php?module=subjects&func=listpages&subid=57>). Предложенная посетителям сайта «Виртуальная экскурсия по стране медиа» (http://mec.tgl.ru/modules/subjects/pages/igra/prilog_1.doc), хотя и не полностью соответствовала формату учебного веб-квеста, но тем не менее выполнила главную из его задач – стимулировала самостоятельное исследование учащихся, связанное во всемирной виртуальной сетию.

В начале игры на сайте появилось объявление, в котором учащиеся призывались «посетить интереснейшую, загадочную страну под названием МЕДИА». Предполагалось, что по ходу виртуального путешествия учащиеся узнают «много нового,

интересного и полезного в области современных средств массовой информации и коммуникации, попробуют свои силы в создании организации, занимающейся вопросами медиаобразования». Координаторы медиаобразовательной деловой игры С.А.Одегова и Н.И.Торгашина предложили школьникам вместе с их педагогом-консультантом, владеющим информационными технологиями, создать команду единомышленников в количестве 5-7 человек, отправить по электронной почте заявку на участие в деловой игре «Медиаобразование XXI века» и в течение месяца пройти следующие четыре этапа:

- первая неделя игры - регистрация в стране *Медиа* (для этого каждая команда должна была подготовить свою виртуальную «визитную карточку», а также приветствия жителям страны *Медиа* и другим командам;

- вторая неделя игры - виртуальная экскурсия по стране *Медиа* (то есть посетить основные российские интернет-порталы, посвященные проблемам медиаобразования, среди которых важное место заняли созданные под нашим руководством медиаобразовательные сайты <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru> и др.). В процессе этой виртуальной экскурсии команды-участники познакомились с терминологией медиаобразования («медиа», «медиаобразование», «медиакультура», «медиапедагоги», «медиауроки» и пр.), с основными задачами и проблемами медиакультуры и медиаобразования, с теориями медиаобразования, с основными этапами развития медиаобразования в России и т.д.

В частности, совершая виртуальное путешествие по городу *Теория медиаобразования* (здесь командам предлагалось познакомиться с проанализированными нами медиаобразовательными теориями на странице нашего сайта <http://medialiteracy.boom.ru/medialiteracy/Conceptions.htm> и интернет-кафе *История медиаобразования* (изучение опубликованной нами статьи и книги по истории медиаобразования в России (http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/istor_mo.htm)). При этом командам предлагалось обсудить ряд вопросов (Какая из теоретических концепций медиаобразования является наиболее привлекательной для школьников? Что вас заинтересовало (поразило) в истории медиаобразования России? Кто из известных

российских специалистов в области медиаобразования внес существенный вклад в её развитие?).

Далее командам предлагалось посетить виртуальный город *Медиа-ревью* (то есть сайт, созданный профессором А.П.Короченским - <http://mediareview.by.ru/mediaedu.htm?extract=1130125319>). Здесь также предлагалось обсудить ряд актуальных вопросов, касающихся роли медиа и медиаобразования в современном мире (Как влияет современная информационная среда на детей (на вас) с вашей точки зрения? Почему? Что и как вы бы изменили в информационной среде? Действительно ли медиаобразование призвано/способно подготовить новое поколение к жизни в современном информационном мире? Медиа – это источник знаний или помеха в образовании и воспитании?).

В следующем виртуальном городе страны *Медиа* под названием *Медиаобразование XXI века* участники проекта приглашались посетить сайты с нашими статьями и книгами по проблемам современного медиаобразования (<http://www.rsci.ru/client/MoreInfo.html?Language=0&MessageID=57>; <http://www.medialiteracy.boom.ru> и др.), после чего также обсудить ряд вопросов (Что такое медиа сегодня? Какова роль медиакультуры в жизни людей? Какие возможности предоставляет медиаобразование современному человеку для решения своих проблем? Какие основные условия необходимы для развития процесса медиаобразования в России?).

После знакомства с каждым из медиаобразовательных сайтов командам рекомендовалось провести мини-конференцию или круглый стол, где шел обмен впечатлениями о полученных знаниях, обсудить вопросы, предложенные экскурсоводом в каждом пункте путешествия. В ходе обсуждения команды должны были выработать единую позицию, которая потом отражалась в творческом отчёте. Свои впечатления о новых знаниях нужно было представить в форме небольшого эссе (объемом не более трех страниц) «Что дает современному школьнику медиаобразование?» и отправить его по электронной почте организаторам проекта. Все эти творческие работы размещались затем на страничке сайта Центра медиаобразования - в разделе «Дистанционные проекты»: Деловая игра «Медиаобразование XXI века».

- третья неделя игры предполагала выступление каждой из команд в роли организаторов фирмы (организации), которая претворяет в жизнь идеи и задачи медиаобразования. Для этого необходимо было «разработать направления деятельности, структуру, а также создать: логотип фирмы, визитную карточку (визитку) сотрудника фирмы, рекламный персонаж или рекламу в СМИ». Результаты этой творческой работы предлагалось представить в форме презентации в Power Point и также переслать по электронной почте организаторами проекта.

- четвертая неделя игры - творческий отчет «Мои впечатления о стране *Медиа*. Что дало мне посещение этой страны» (учащиеся делились своими впечатлениями о путешествии, рассказывали о своих ощущениях, о том, какие открытия вы совершили, чему научились). На церемонии награждения (победители деловой игры получили памятные призы) состоялась презентация лучших отчетных работ.

В дополнении к вышеприведенным заданиям на сайте <http://www.mec.tgl.ru> были выложены рекомендации по написанию эссе, созданию презентаций Power Point с включением в них фотографий с помощью Adobe Photoshop и т.д.

Работы, представляемые на конкурсы в рамках деловой игры, оценивались по следующим показателям:

- актуальность – каким образом информация, представленная в проектах, соотносится с основной идеей конкурса;
- доступность – насколько доступна для понимания и восприятия основная идея творческой работы;
- форма подачи – оригинальность творческого подхода, использование новых, убедительных форм и методов;
- эффективность воздействия – насколько проект заинтересовывает, эмоционально увлекает аудиторию;
- техничность – выполнение технических требований, предъявленных к работе;
- завершенность проекта » [Одегова, Торгашина и др, 2005].

В виртуальной деловой игре участвовали 17 команд учащихся. При этом авторы творческих работ могли использовать материалы не только созданные самостоятельно, но и заимствованные из различных источников. Однако при использовании материалов других авторов необходимо было строго соблюдать Закон РФ «О защите авторских и смежных прав» от 20 июля 2004 года.

Организаторы деловой игры «Медиаобразование XXI века» оставляли «за собой право использовать их по завершении проекта в некоммерческих целях с обязательной ссылкой на авторов».

Конечно, кто-то из участников педантично следовал последовательности заданных координаторами вопросов. Кто-то, наоборот, импровизировал, не обращая внимания на любые рекомендации и правила. Кто-то увлеченно спорил с неверными, на их взгляд медиаобразовательными концепциями...

Анализ опубликованных на сайте эссе на тему «Что дает современному школьнику медиаобразование?» с точки зрения разработанных нами показателей медиакомпетентности личности привел нас к выводу, что участникам деловой игры в итоге удалось продемонстрировать достаточно высокие уровни практически всех показателей медиакомпетентности личности (мотивационного, контактного, информационного, перцептивного, интерпретационного, практико-операционного/ креативного).

Напомним, что мы понимаем *медиакомпетентность личности как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке, передаче и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.*

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (нам уже приходилось отмечать, что некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики

1) мотивационного показателя: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) информационного показателя: знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации;

5) интерпретационного/оценочного показателя: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией

создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

б) практико-операционного показателя: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности.

Приведем характерные цитаты из опубликованных на сайте <http://www.mec.tgl.ru> эссе на тему медиаобразования, в тексте которых можно ощутить, что практически все без исключения участвовавшие в деловой интернет-игре (напоминающей веб-квест) обнаружили осознанные мотивы для контактов с миром медиа и медиаобразования, неплохой уровень знаний о функциях медиа и медиаобразования, способности к восприятию и интерпретации получаемой медийной информации:

«Со стремительным развитием информатики, информационно-коммуникационных технологий, людям приходится изучать закономерности массовой коммуникации, то есть иметь дело с такой увлекающей и чарующей наукой, как Медиаобразование. (...) В итоге молодое поколение должно получать положительные эмоции от общения с медиакультурой, уметь грамотно использовать технические ресурсы, критически оценивать медиапродукты. Медиаобразование должно направить человека на позитивное и полезное развитие. И от его качества будет зависеть культурный и духовный уровень будущего поколения» (эссе команды «Вирус!!!», консультант О.Н.Кривохижина).

«Знание – сила. («Scientia potentia est») Если человека, с самого раннего возраста не подготовить, то он не будет понимать важность всех этих новых технологий, и движение в сторону

информационной образованности будет медленным и неверным. Про поколение старшее можно сказать лишь то, что они перешли в этот век не понимая всей сущности, и отстали от своих детей в информационной подготовке. Отсюда – еще одна проблема: те, кто должен нас учить, далеко не всегда сами сведущи в каких-либо технологиях. Как мы считаем, центральные задачи медиаобразования - подготовить новоиспеченное поколение к жизни в современных информационных условиях. Подготовить к восприятию разнообразной информации и научить человека постигать её, понимать последствия её воздействия на психику, овладевать новыми способами общения. (...) Медиаобразование, на наш взгляд, должно проходить сквозной нитью в общем курсе образования. Это интересно, полезно, необходимо. Мы учимся и готовы учиться дальше!» (эссе команды «Blareas», консультант Л.А.Кириллина).

«Информационная среда оказывает очень большое влияние на сознание человека далеко не вся информация, вещаемая СМИ, достоверна объективна и полезна. Именно поэтому в человеке должно формироваться критическое отношение к масс-медиа, он должен здраво воспринимать и оценивать медиаинформацию. Медиакультура окружает человека повсюду, и введение её в учебный процесс будет вполне закономерно (эссе команды Extra Team, консультанты Н.А.Шустикова и Т.Н.Коровкина).

«Мы считаем, что **медиаобразование**, действительно, способно, и даже призвано подготовить новое поколение к жизни в современном информационном мире. Ведь оно дает множество информации, способствующей развитию навыков использования данных, полученных из каких либо источников, подготавливает и учит детей «жить» в своем не до конца разгаданном мире. Медиа ни в коем случае не помеха в образовании и воспитании, а, наоборот, - ступенька к новой, современной жизни. И по этой ступеньке поднимется новое, образованное поколение, способное на многие великие дела!» (эссе команды «Мы из школы б1», консультант Н.А.Исаева);

«Медиаобразование – это то, о чем мечтал каждый школьник, хотя навряд ли он представлял, что его желание будет так мудрено называться. (...) Удивительно, насколько это понятие объемно и разносторонне:

* Помогает изучать закономерности массовой коммуникации. Как умно звучит! А если проще, то просто учит нас общаться, но не только на языке себе подобных, но и с помощью новых информационных технологий;

* Готовит к восприятию различной информации. Да, именно различной. Сегодня чего только не прочитаешь, не увидишь, не услышишь, и все это нужно уметь правильно понять и «переварить»;

* Учит даже самих учителей: как заставить нас «грызть гранит науки» быстрее и интереснее. И для этого, оказывается, имеются определенные методы и формы проведения занятий, уж чего бы мы никогда не подумали;

* Связано не только с педагогикой и воспитанием, но и искусствоведением, историей, культурологией, психологией и другими мудренными науками.

Получается, что медиаобразование может все. Но главное, на наш взгляд то, что это наука, как, впрочем, и любая другая, только средство, и как использовать это средство – во благо или во зло – решать нам, людям.

Много знать- это хорошо или плохо? Смотря, что знать и где применять свои знания. Ни для кого не секрет, что информация бывает разной и по-разному влияет на человека, его духовный мир и сознание. И только сам человек может решить, что ему смотреть, слушать, читать. Никакие запреты не помогут: «запретный плод всегда сладок». Другое дело – дети, которые еще не понимают, что такое хорошо и что такое плохо. Но об этом должны позаботиться взрослые» (эссе команды «Неугомон», консультанты О.Н.Байщерякова и Ю.А.Майорова);

«В идеале медиаобразование должно научить человека автоматически, словно через фильтр прочищая, выбирать нужную ему информацию, отбрасывая в сторону «воду» или «бред». Тогда он сможет развить свою личность, научиться выражать своё мнение и доказывать его. Может ещё и создаст что-нибудь полезное всему миру. В общем, главное – чтобы медиакультура не оказывала в XXI веке отрицательного воздействия на человека. А если, повторимся, она ещё и принесёт ему пользу, удовольствие от общения или творчества, - тогда медиаобразованию вообще цены бы не было! ... Медиаобразование – первая ступень на пути к освоению огромного пласта культуры современного общества – медиакультуры. В

скором времени общество будет говорить на языке медиа. Только освоив азы этой культуры, человек сможет «чувствовать себя в своей тарелке», нормально жить, быть полезным другим людям. Это ли не есть идеал?» (эссе команды «Макросы Тетриса», консультант И.А.Якушева).

Что касается практико-операционного/ креативного показателя медиакомпетентности, то он как раз и проявился в первую очередь в том, что команды учащихся виртуальной деловой игры «Медиаобразование XXI века» сумели выполнить большинство творческих заданий (в том числе и создание медиаобразовательных презентаций в Power Point) на достойном уровне.

Итак, медиаобразовательные веб-квесты представляется новой и перспективной технологией в медиапедагогике. Тематика для создания медиаобразовательных web quests разнообразна. Например, это могут быть актуальные проблемы медиакомпетентности/медиаграмотности - это не только реклама и консьюмеризм в обществе, но и медийное насилие, стереотипизация и гендерная репрезентация в медиа, проблемы телевидения, глобализации поп-культуры и многие другие.

Воспользовавшись структурой «классического» веб-квеста и шаблонами для его создания, можно разработать целый ряд медиаобразовательных сайтов для старшеклассников и студентов. Например, одна из злободневных тем телевизионной журналистики и медиаобразования - многочисленные реалити-шоу («Кандидат», «Дом-2», «Голод» и др.), которые идут в прайм-тайм на нескольких каналах. В процессе работы команды учащихся изучают различные аспекты реалити-шоу и разные точки зрения по данной проблеме (пользуясь сайтами самих реалити-шоу, информацией о рейтинге аналогичных телевизионных передач в России и в других странах, интервью с продюсерами, критическими статьями журналистов, психологов, медиапедагогов), выражают свое собственное мнение (в чем причина популярности reality show, кто участвует в них, и что служит мотивацией главных «героев», какой/какие виды реалити-шоу кажутся интересными и познавательными, а какие - скучными или вредными: почему и для какой аудитории). В результате участники составляют заявку оригинальной образовательной передачи – реалити-шоу, пользуясь подробным планом:

-На каком канале должно транслироваться ваше шоу и почему?;

- Какова целевая аудитория передачи? Название шоу? Его главные персонажи?
- Место съемок, декорации, реквизит;
- Главная сюжетная линия;
- Второстепенные конфликты, проблемы, задачи, которые будут решать ее герои;
- Призы, за которые участники шоу будут бороться;
- Образовательная цель программы, чему научиться зрители шоу;
- Как будет достигнута образовательная цель?

Ссылки на Интернет ресурсы могут включать как homepages российских версий реалити-шоу (www.reality-show.ru, www.dom2.ru, www.golodtnt.ru, www.kandidat.org.ru), так и критические статьи в прессе [Быховский, 1999; Николаева, 2002 и др.], в профессиональных журналах (www.journalist-virt.ru). Для студентов, владеющих английским языком, важно добавить ссылки на англоязычные сайты (www.realitytvlinks.com, www.cbc.ca/news/background/tv).

Примечания

- Dodge B. (1997). Some Thoughts About WebQuests 1995-1997. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
<http://bestwebquests.com/> (портал лучших примеров веб-квестов, которые прошли конкурсный отбор специалистов).
- March, T. (1998). Why Web Quests? An introduction/ www.ozline.com/webquests/intro.html
- Worsnop, C. (1999). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communications.
- Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты//Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99»/ <http://ito.bitpro.ru/1999>
- Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся//Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7. http://vio.fio.ru/vio_07
- Одегова С.А., Торгашина Н.И. и др. Медиаобразование XXI века: деловая игра. Тольятти, 2005. <http://www.mec.tgl.ru>
- Палаева Л.И. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
- Полат Е.С. и др. Интернет в гуманитарном образовании/Под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

Глава 8. Обучение критическому анализу медиатекстов и процессов функционирования медиа в социуме

Теория медиаобразования как развития критического мышления (*critical thinking approach in media education*), наиболее полно разработанная Л.Мастерманом [Masterman, 1985; 1997 и др.], в последние десятилетия обрела не только сторонников, но и оппонентов, хотя проведенный нами экспертный опрос специалистов в области медиаобразования из разных стран показал, что большинство из них (84%) полагает, что важнейшая цель медиаобразования – развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов [Fedorov, 2003].

«Вместе с тем невозможно не заметить, что практическая реализация задач формирования рационально-критической коммуникационной культуры граждан на основе развития самостоятельного рационально-критического мышления наталкивается на ряд существенных помех и трудностей. Это невозможно объяснить только лишь неразвитостью институтов медиаобразования или незавершенностью концептуальной проработки целей, методов и содержания деятельности в этой области педагогики (хотя оба эти явления действительно имеют место). Масштабные «достижения» масс-медиа в манипулировании сознанием и поведением аудитории в политических и коммерческих целях; прогрессирующая иррациональность образов «медиареальности», формируемых средствами массовой коммуникации; интеллектуальная пассивность и эмоциональный инфантилизм значительной части граждан перед лицом негативных медийных воздействий – всё это наблюдается как в России и других странах, где массовое медиаобразование проходит стадию становления, так и в государствах, где оно уже превратилось в обязательный компонент образовательного процесса на его различных уровнях» [Короченский, 2005, с.37-38] .

В самом деле, современные масс-медиа нацелены, прежде всего, на коммерческую рентабельность (почти) любым путем. Так что вполне естественно, что по большому счету медиаиндустрия не заинтересована в том, чтобы аудитория развивала критическое

мышление по отношению к проблемам функционирования средств массовой информации в социуме и к медиатекстам любых видов и жанров. Одинокие острова не ориентированных на прибыльную рекламу российских медийных агентств (типа телевизионного канала «Культура» или одноименной газеты) неизбежно тонут в потоке рыночного мейнстрима...

С другой стороны, как отмечает А.П.Короченский [Короченский, 2005, с.39-40], существует и другая опасность для развития медиакомпетентности личности: «постмодернистский скепсис в отношении к разуму и познавательным способностям человека (и, соответственно, к возможностям его просвещения и совершенствования); интеллектуальный и моральный релятивизм, рождающий пренебрежительно-ироническое отношение к основополагающим гуманистическим ценностям, идеалам демократии и социальной справедливости. На этом фоне в определенных общественных кругах, не исключая и среду медийных профессионалов, наблюдаются признаки негативного отношения к идее широкого распространения рационально-критической коммуникационной культуры – в диапазоне от принципиального отрицания её осуществимости в современных условиях [см., например: Разлогов, 2005, с.68-75] до открытой враждебности, агрессивного неприятия духа просветительства и гражданственности, свойственного этой интеллектуальной инициативе».

Тенденция, верно подмеченная А.П.Короченским, в последние годы осознается и на Западе [см., например: McMahon, 2003]. Хотя, справедливости ради, отметим, что статья К.Э.Разлогова «Что такое медиаобразование?» [Разлогов, 2005, с.68-75], послужившая началом дискуссии на страницах журнала «Медиаобразование», была намеренно провокационной, полемически заостренной. Позже К.Э.Разлогов пояснил, что хотя вопрос о всеобщем медиаобразовании остается для него открытым, «специальное медиаобразование, безусловно, необходимо. Необходимо и воспитание воспитателей – медиаобразование для педагогов ... и работа по расширению круга людей, всерьез интересующихся классическим и актуальным искусством» [Разлогов, 2006, с.92].

Однако, так или иначе, проблемные вопросы, сформулированные А.П.Короченским [Короченский, 2005, с.41-42], могут, на наш взгляд, быть весьма полезными для организации дискуссий на тему «Медиакомпетентность: «за» и «против»:

1) Не является ли идея формирования рационально-критической медиакультуры просветительской иллюзией, маскирующей невозможность реализовать в данном социоэкономическом и культурном контексте провозглашаемые гуманистические концепции подготовки граждан к условиям жизни и деятельности в информационную эпоху? Возможно ли широкое распространение рационально-критической коммуникационной культуры в социальной среде, где действуют мощные тенденции, работающие на снижение уровня критического сознания реципиентов медийной информации? Имеет ли в этих условиях шансы на успех попытка локального социального проектирования, каковым является проект формирования медиапросвещенной аудитории?

2) В жизни и деятельности - как отдельных индивидуумов, так и человеческих сообществ - инстинкты, бессознательные импульсы и эмоции играют весьма значительную роль. Эффективное применение современными средствами массовой информации разнообразных технологий воздействия на область коллективного бессознательного, подавляющее рациональную реакцию людей, служит наглядным тому подтверждением. В связи с этим закономерен вопрос: не является ли идеал рационально-критической коммуникационной культуры фантомом, чисто умозрительной целью, недостижимой в силу имманентных характеристик человеческой личности и людских сообществ?

3) Не является ли критическая автономия личности в общении с медиа мифом, маскирующим невозможность в данном социально-политическом контексте реальной эмансипации и самоэмансипации граждан от медийного манипулятивного воздействия и иных пагубных влияний со стороны СМИ?

На наш взгляд, если на все эти вопросы ответить одной короткой фразой «Да, является», то от медиаобразования, наверное, надо будет отказаться вообще, смирившись с тем, что препятствий для этого процесса слишком много, их напор непреодолимо силен и агрессивен (одни человеческие/биологические инстинкты чего стоят!). Можно добавить сюда и результаты многочисленных социологических исследований, показывающих, что «субкультура творческой интеллигенции» в любом обществе охватывает лишь «от 4 до 7 процентов населения» [Разлогов, 2006, с.92]....

Но... разве людские инстинкты не противятся любому образованию вообще? И разве манипулятивные тенденции в

современном социуме касаются только медиакультуры? Конечно, стопроцентная медиакомпетентность человечества столь же иллюзорна, как и стопроцентное равенство людей в любых сферах жизни, в том числе и в области образования и культуры. Однако если у нас есть желание, способности и возможности развить медиакомпетентность и критическое мышление не миллионов, а только тысяч, сотен или даже десятков людей, это уже достойная цель, ради достижения которой стоит потрудиться...

Более того, Е.Л.Вартанова и Я.Н.Засурский полагают, что «анализировать сообщения, содержание СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. ... И если наши дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь» [Вартанова, Засурский, 2002, с.16].

За последние годы на этой ниве уже многое исследовано, разработано, внедрено в практику. К примеру, процесс развития критического мышления и медиакомпетентности аудитории предусматривает активное использование методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме. Среди этих методов можно выделить следующие [Barthes, 1964; 1965; Berelson, 1984; Gripsrud, 1999; Eco, 1976; Masterman, 1985; Пропп, 1998; Федоров, 2005 и др.]:

- контент-анализ** (Content Analysis);
- структурный анализ** (Structural Analysis);
- сюжетный/повествовательный анализ** (Narrative Analysis);
- анализ стереотипов** (Stereotypes Analysis);
- анализ культурной мифологии** (Cultural Mythology Analysis);
- анализ персонажей** (Character Analysis);
- автобиографический (личностный) анализ** (Autobiographical Analysis);
- иконографический анализ** (Iconographic Analysis);
- семиотический анализ** (Semiological Analysis);
- идентификационный анализ** (Identification Analysis)
- идеологический и философский анализ** (Ideological and Philosophical Analysis);
- этический анализ** (Ethical Analysis);
- эстетический анализ** (Aesthetical Analysis).
- культивационный анализ** (Cultivation Analysis);

-герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context);

Все эти методы так или иначе включают анализ таких ключевых понятий медиаобразования как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др. Разумеется, изучение этих понятий происходит в комплексном, междисциплинарном, интегрированном виде, погруженном в социокультурный контекст, подтверждая тем самым, что медиаобразование это «процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации» [Шариков, 2005, с.78-79].

При этом Л.Мастерман полагает, что успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами: ясное понимание педагогом целей обучения; продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма; регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий [Masterman, 1997, p.19].

Остановимся на каждом из методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме подробнее. Обращаем внимание читателя, что многие творческие задания будут так или иначе повторяться в разных циклах занятий, в ходе которых применяется тот или иной вид анализа медиатекста.

Примечания

- Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.
- Barthes, R. (1965). *Mythologies*. Paris: Editions de Seuil.
- Berelson, B. (1954). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press, pp.13-165.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO. См. результаты опроса также на сайтах: <http://www.edu.of.ru/mediaeducation> и <http://mediareview.by.ru>
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynot Presentation. In: Baltimor: National Media Education Conference Alliance for a Media Literate America.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи//*Информационная и психологическая безопасность в СМИ*. Т.1. М., 2002. С.16.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.37-42.
- Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Разлогов К.Э. Медиаобразование – мифы и реальность//*Медиаобразование*. 2006. № 3. С.90-93.
- Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование?//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.68-75.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование?//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.75-81.

8.1. Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Контент-анализ (Content Analysis) – количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Применим также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.). «Показательно, что в рамках контент-анализа не делается различий по степени значимости между исследуемыми единицами – в центре внимания лишь частота их появления» [Назаров, 2004, с.219].

Британский медиапедагог Дж.Баукер обращает внимание на то, что «контент-анализ – это количественный метод изучения, приводящий к оценке формальных аспектов искусства или медиа. Например, учащиеся могут сопоставить объем газеты, выделенный для иллюстраций, и объем, предоставленный для текста. Или могут посчитать число рекламных материалов по сравнению с количеством сюжетов новостей. При этом должны приниматься во внимание типы газеты (региональный, национальный и т.д.). К числу других упражнений можно отнести задание охарактеризовать отношение журнала к женщинам, сосчитав число иллюстраций, где женщины играют пассивную роль, по сравнению с теми, где они активны, или сосчитать количество кадров в отрывке из программы теленовостей» [Баукер, 1995, с.7].

По отношению к функционированию медиа в социуме и медиатекстам контент-анализ «может включать как аналитический разбор всего содержательно-формального комплекса рассматриваемого средства массовой информации, анализ определенных проблемно-тематических блоков содержания, информационных кампаний, жанровых форм, так и анализ отдельных медийных произведений. Целью анализа может быть определение соответствия содержания, внутренней структуры и формально-стилевых характеристик медийных произведений концептуальной модели и формату средства массовой информации, выявление

доминирующего идейного комплекса, отраженного в совокупности публикаций. ... Анализ содержания может осуществляться по различным категориям: по тематике сообщений; по формам их подачи; по жанровым характеристикам медийных произведений; по составу и характеристикам фигурирующих в них персонажей; по частоте обращения к определенным темам и сюжетам; по степени систематичности и оперативности представления материала, воспроизводимого в медиатекстах» [Короченский, 2003, с.63-64]. Категориями контент-анализа могут быть, например, политические символы и язык, отраженные в медиатекстах, а единицей анализа – слово. Тогда единицей счета будет упоминание отдельного слова из политической лексики в различных медиатекстах.

Известно, что основные виды медиа сегодня - печать, пресса, кинематограф, радио, телевидение, видео и интернет. Вне зависимости от вида средств массовой коммуникации можно выделить основные показатели для медийной типологии: периодичность, целевые ориентации, предметно-тематическую, жанровую направленность, типологию персонажей и аудитории [Gripsrud, 1999; Limburg, 1988; Луман, 2005; Маклюэн, 2003; Назаров, 2004; Шарков, 2004 и др.].

К примеру, американские исследователи П.Бабицкий и Дж.Римберг, подвергнув контент-анализу весь массив советских игровых фильмов с 1923 по 1950 год, обнаружили, что персонажи-злодеи в этих медиатекстах распределялись по следующему этническому признаку: классовые враги русской национальности (31%), немцы (21%), британцы (7%), американцы (6%) [Babitsky, Rimberg, 1955, p.223]. Что касается мотивов их преступлений, то они в основном были политическими (72%) и экономическими (16%), в то время как все остальные мотивы (бытовые, любовные, семейные и пр.) вместе составили всего лишь 12% [Babitsky, Rimberg 1955, p.233]. Согласно результатам того же контент-анализа, возрастные диапазоны положительных персонажей советских фильмов периода 1923-1950 годов выглядели следующим образом: 46% процентов составили молодые активные герои в возрасте от 20 до 29 лет, детей и молодежи до 20 лет было втрое меньше - 14%, персонажи пенсионного возраста занимали 4% маргинальную нишу) [Babitsky, Rimberg, 1955, p.230].

Особое место в современном контент-анализе занимает такой материал, как медийная реклама. Так при исследовании

телевизионной рекламы на трех ведущих коммерческих телесетях Америки, осуществленной в Анненбергской школе коммуникаций (Филадельфия, США), получены следующие результаты: в 63% случаев предлагаемый товар не показывался в телеролике, о нем только говорили, в остальных 33% он демонстрировался. Что касается статуса пользователя, чье изображение попало в рекламные ролики, то в 95% случаев это были обычные люди, остальные 5% – знаменитости; персонажи мужского пола составили 46%, женского – 26%, мужчины и женщины в одном рекламном сюжете составили вместе 29%; разделение по возрасту выглядело так: дети (43%), молодежь (13%), люди среднего (23%) и старшего (1%) возраста, смешанные ситуации (20%) [Цифры цит. по: Федотова, 2001, с.101].

Более подробно классификационные параметры медиа определяются по категории объектов, по уровню применения и усвоения опыта, по философской основе, по ориентации на сферы развития личности, по характеру содержания и структуры, по виду социальной и образовательной деятельности, по типу управления общественными процессами, по организационным формам, методам, средствам и т.д. Так медиа могут быть классифицированы по типу основного средства (печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.), по каналу восприятия (аудио, видео, аудиовизуальные, знаковые – текстовые, графические), по месту использования (индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и др.), по содержанию информации, направлению социализации (идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательно-обучающие, эстетические, экологические, экономические), по функциям и целям использования (информационным, воспитательным, образовательным, коммуникативным, социокультурным, социально-управленческим, развлекательным, рекреативным, релаксационным, компенсаторным, этическим, эстетическим и др.), по результату воздействия на личность (развитие кругозора, самопознание, самовоспитание, самообучение, самоутверждение, самоопределение, регуляция состояния, социализация, маргинализация и пр.).

На медийную типологическую структуру влияют функции и других видов деятельности: производственной, рекламной, информационной и др. На этой основе формируются издания, теле/радиопрограммы: информационные, публицистические, литературные, художественные, культурно-просветительные,

развлекательные, религиозные, учебно-образовательные, научно-популярные, рекламные, программы синтетического свойства.

Медиа дифференцируются по целевому назначению с учетом характера их участия в осуществлении политико-экономических функций, в поддержке тех или иных идеологических, политических, религиозных и других течений. Владельцами, учредителями медиа могут быть государственные, коммерческие и некоммерческие организации, политические партии, профсоюзы, церковь и т.д. Медиа могут входить в холдинги, корпорации, лояльные или оппозиционные к властям, имеющие различную партийную, идеологическую ориентацию. Исследования разных сторон функционирования медиа в социуме помогают познавать общественные процессы, умонастроения аудитории, направленность ее интересов и т.д.

Характер информации также важен для формирования различных типологических групп медиа. Издания/теле/радио/каналы, интернет-порталы/сайты (международные, общероссийские, региональные, женские, мужские, спортивные, научные и др.), адресуемые определенной аудитории, могут быть универсальными по тематике, или отражать несколько тем, интересующих данную аудиторную группу. Однако они бывают и монотематическими (мода, медицина, охота, рыбалка, математика, химия и т.д.). Вместе с тем по отношению к социально-политическим изданиям/передачам/сайтам приверженность человека только одному (часто ангажированному) медийному источнику может мешать критическому осмыслению тех или иных тем и привести к неадекватному восприятию реальности.

На типологическую структуру медиа активно влияют материальные носители информации, формирующие информационные потоки на теле/радиовещании, в печати и интернете. Основой для формирования различных типов изданий, теле/радиопрограмм, репертуарного кино/видео/DVD-спектра могут быть как жанровые особенности информации, так и ее авторы.

Медиатексты предназначаются для дифференцированной по разным показателям публики: массовой и элитарной, глобальной и локальной, мультинациональной/этнической и мононациональной/этнической, городской и сельской, мужской и женской, детской/юношеской и взрослой, атеистической и религиозной, корпоративной и т.д. Однако, несмотря на неоднородность аудитории, на всем земном шаре подавляющая ее

часть предпочитает массовую медиакультуру, причины успеха которой можно обнаружить в фольклорности основы, развлекательной жанровой направленности, в использовании системы «эмоциональных перепадов», функций компенсации, рекреации и т.д., в учете типологии медиавосприятия, авторской интуиции и др.).

В работах, связанных с контент-анализом, медиапедагоги успешно используют ключевой термин медиаобразования - «категория» (category). Анализ научных исследований в области медиа показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. К примеру, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-популярные и т.д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет, интервью, комедия, драма и т.д.). «Но суть, главное в «категории», как ключевом понятии медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают (...). Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся 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].

Например, популярный американский сериал «Звездные войны» (Star Wars) отличается от другого американского сериала «Звездный путь» (Star Track) по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, разумеется, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Р.Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/Who Framed Roger Rabbit? (1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства, а в «Городе грехов»/Sin City (2005) Р.Родригеса

приемы детектива, триллера и гангстерской драмы блестяще сочетаются со стилизацией под классические комиксы).

Термин «категория» связан с другими ключевыми понятиями медиаобразования, например, с «агентством»/agency (создатели медиатекста должны четко представлять себе его функции) или «аудитория»/audience (человек, не умеющий верно определить категорию конкретного медиатекста не в состоянии его грамотно проанализировать, как, впрочем, не может осуществить его эффективный прокат или продажу).

Конечно, с точки зрения «высокой» социологии, для профессионального контент-анализа нужны репрезентативные выборки. По строгим правилам автор исследования, связанного с анализом содержания, «не может выступать в роли кодировщика» [Федотова, 2001, с.99], да и кодировщиков должно быть как минимум двое. Однако для учебных целей на университетском/институтском факультете, не готовящем социологов-профессионалов, студент вполне в состоянии совместить в одном лице «исследователя» и «кодировщика», а медиаобразовательный контент-анализ - как одно из учебных заданий - возможен, по-нашему мнению, и на базе ограниченного количества изученного материала.

Зато можно полностью согласиться с тем, что и для медиаобразовательных целей студентам надо продемонстрировать свой инструментарий контент-анализа, т.к. надо знать, как были получены те, или иные результаты. Если представить себе конкретную ситуацию, когда студент начинает контент-анализ медиатекстов, отслеживая в них определенные характеристики, то нужен документ для фиксации наблюдений. Эта фиксация может происходить одним из трех способов: первый из них «уподоблен работе с библиографическими карточками: на чистый бланк заносятся названия характеристик или числовая нумерация их по коду, эти бланки накапливаются и затем по мере необходимости суммируется частота появления той или иной характеристики; второй способ состоит в том, что предварительно заготавливается массив бланков с отпечатанными на них названиями характеристик. ... Кодировщику остается в нужном месте вписать обнаруженную им характеристику; третий способ - самый экономный, но возможный лишь для решения задач, когда исследователя интересуют упоминания характеристик, но не объемы текста, где эти характеристики встречаются, - когда карточка представляет собой

сплошной ряд чисел (совпадающий с общим числом кодов), а кодировщик обводит кружком лишь те коды, которые соответствуют встреченным в тексте характеристикам. Подсчет частоты появления каждой характеристики в целом по массиву будет итогом первичного анализа выбранной совокупности текстов [Федотова, 2001, с.99-100].

В течение ряда лет нами проводился контент-анализ по теме «Насилие на российском экране». Так было выявлено, что в начале XXI века большая часть российских сериалов не отличалась жанровым разнообразием и так или иначе была связана с темой преступлений и насилия. Период мониторинга (29.09.-5.10.2003) не стал исключением – по Первому каналу всю неделю демонстрировалась очередная «Убойная сила» (временной диапазон выхода в эфир примерно между 20-00 и 21-00). По каналу «Россия» по рабочим дням шли сразу три «криминальных» сериала – «Бандитский Петербург» (диапазон с 17-00 до 18-00), «Каменская-3» (с 20-00 до 21-00) и «Марш Турецкого» (с 22-00 до 23-00, повтор с 13-00 до 14-00). По НТВ – два российских сериала («Агент национальной безопасности», с 11-00 до 12-00; «Улицы разбитых фонарей-4», с 14-00 до 15-00 и с 19-30 до 20-30) плюс американский action «Супершпионки» (с 17-00 до 18-00). Каждый из этих сериалов содержал ряд сцен насилия (убийства, в том числе с деталями, снятыми крупным планом; перестрелки, жестокие драки и т.п.). В среднем общая длительность демонстрации данных сериалов на четырех ведущих российских каналах составила не менее 50 часов в неделю (то есть около 7 часов ежедневно).

Корректность данных результатов подтверждается и данными других исследований. К примеру, в мае 2001 года под руководством К.А.Тарасова был произведен мониторинг шести ведущих телеканалов России, который выявил, что «суммарная продолжительность сцен насилия в одном фильме колеблется в диапазоне от менее одной минуты до 31 минуты. Продолжительность среднестатистической сцены насилия – почти 7 минут. На чистый показ насилия (...) ТВ отводит 9,5% экранного времени. В каждом втором фильме насилие вершат как минимум 7 персонажей, в каждом четвертом и того более – 17 персонажей. При показе 7% фильмов происходит воистину массовое нашествие насильников на дома россиян, которые, как известно, с помощью ТВ и видео давно уже институционализировались в качестве главных центров культурного досуга. Насильников здесь уже целых три десятка. В

среднестатистическом фильме уроки насилия зрителю преподносят 10 персонажей» [Тарасов, 2003, с.121]. Бесспорно, нередко насилие на экране подается без кровавых деталей, однако «в каждом пятом фильме (22%) естественные последствия насилия показаны в полной мере, в каждом третьем (39%) – частично. (...) В каждом пятом фильме, показанном в прайм-тайм, зрительское восприятие редко или вообще не обнаруживает наказания антигероя, применяющего насилие. В каждой третьей картине оно наблюдается только в финале. (...) Насилие (хороших) персонажей в основном массиве фильмов, в десяти из девяти, наказывается либо редко, либо вообще никогда» [Тарасов, 2003, с.123].

В 2002 году аналогичный контент-анализ был произведен А.П.Короченским: «солнце еще не поднялось в зенит, а мы стали свидетелями полутора десятков убийств и свыше 20 сцен преступного насилия: драк, зверских избиений, перестрелок, поножовщины, разбойных нападений, пыток и терактов. (...) За один только день 30 июля 2002 года по пяти российским каналам было показано 17 полицейско-детективных серий и фильмов (некоторые из сериалов демонстрировались дважды в день), а также около десятка боевиков и фильмов на темы криминала. (...) Криминал стал темой № 1 отечественного телевидения. (...) Технология экранных убийств очень разнообразна, есть чему поучиться даже профессионалам-«мокрушникам». Убивают не только огнестрельным или холодным оружием: рубят кухонным топориком, колют, душат, травят ядом, режут стеклом, сбрасывают с крыши, топят и т.д. и т.п. Быстро, технично, с удовольствием. Насилие и насильственная смерть на экране выглядит не так уж страшно, на это смотрят без содрогания. Привыкание людей к криминалу способствует своеобразной психологической «легализации» преступности. Криминал воспринимается уже как рядовое, будничное явление» [Короченский, 2002, с.11].

Конечно, в отличие от документальных телепередач на криминальную тему, насилие в игровом кинематографе кажется не столь страшным и шокирующим. К примеру, малышу всегда можно сказать: «Не бойся, это же только кино! Этого дядю убили понарошку. Он не бандит и не полицейский, а актер». Однако негативное воздействие на психику несовершеннолетних подобные просмотры все равно оказывают [среди множества научных публикаций, подтверждающих это, см. например: Stoughton, 2000, p.91].

Смею предположить, что проведенный мною контент-анализ содержания телепередач ведущих российских каналов вполне типичен для нынешней ситуации, когда телевидение репрезентирует (т.е. переосмысляет) окружающий мир в виде опасной зоны, где правит криминалитет, где убийства и жестокость – обычные дела, успешно разрешающие любые социальные конфликты, а сама смерть человека – пустяк, о котором лихие персонажи забывают сразу же после меткого выстрела или удара ножом. Отсюда у многих школьников [см. например: Федоров, 2001; 2004] возникает уверенность, что киллеры и гангстеры – это хорошо оплачиваемые профессии, достойные уважения и желания их приобрести, вместе, разумеется, с полным набором их «этики» и функций.

В качестве примера приведу таблицу (Таб.22), в которой отображены результаты сделанного нами контент-анализа изображения насилия в российских фильмах с 1990 по 2003 год.

Таб.22. Изображение насилия в российских фильмах 90-х годов XX века и начала XXI века

Годы:	Количество полнометражных фильмов:	Количество фильмов со сценами насилия:	Количество фильмов со сценами насилия (в процентах):
1990	300	88	29,3%
1991	213	102	47,9%
1992*	189 (166 + 23)	79	41,8%
1993	161 (146 + 15)	65	40,4%
1994	97 (83 +14)	28	28,9%
1995	67 (58+9)	29	43,3%
1996	54 (42+12)	12	22,2%
1997	64 (43+21)	17	26,6%
1998	79 (58+21)	18	22,8%
1999	74 (43+32)	22	29,7%
2000	88 (46+42)	22	25,0%
2001	155 (59+96)	36	23,2%
2002	156 (61+95)	21	13,5%
2003	147 (75+72)	38	25,8%
Итого:	1844	577	31,3%

*В 1992-2003 годах в контент-анализ включались также полнометражные игровые видео/телефильмы и сериалы.

Аналогичную структуру таблиц, на наш взгляд, можно эффективно использовать в обучении контент-анализу студенческой аудитории. Исследуемыми параметрами здесь могут быть различные

факторы – сюжетные, тематические, жанровые, гендерные, этнические и т.д., так или иначе проявляющиеся в медиатекстах.

Контент-анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Творческие задания по контент-анализу медиа и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231 и др., однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан):

Медийные агентства (media agencies):

-контент-анализ, направленный на выяснение количественных параметров жанровой и тематической ориентации конкретных медийных агентств;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-посещение библиотечного читального зала и анализ выставленной там прессы с точки зрения ее типологии, категории (функции, направленность на определенную аудиторию, жанровые приоритеты);

-распределение медиатекстов на разные темы по категориям;

-составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «телепередача» и т.п.;

Медийные технологии (media technologies):

-контент-анализ частоты применения конкретных медийных технологий, использованных для создания медиатекста;

Языки медиа (media languages):

-контент-анализ, направленный на выявление количества конкретных символов, стереотипов (сюжетных, гендерных, расовых и пр.) и форм, проявившихся в медиатекстах конкретных видов и жанров в течение определенного отрезка времени;

Медийные репрезентации (media representations):

-контент-анализ ключевых заголовков на первых полосах различных газет, на этой основе выводы об их политической, аудиторной, жанровой направленности;

-контент-анализ жанровых стереотипов (сюжетных схем, типичных ситуаций, персонажей, одежды, предметов, мест действия и т.д.);

-контент-анализ рекламного медиатекста определенного вида и жанра с целью подсчитать количество прямого показа рекламируемого товара, числа женских и мужских персонажей, их возрастных диапазонов и т.д.;

-контент-анализ аудиовизуальных медиатекстов на предмет количества фактов скрытой рекламы (placement): алкогольных и безалкогольных напитков, сигарет, автомобилей определенных марок и т.д.

-контент-анализ медиатекстов, касающихся конкретных фактов и событий, произошедших в течение дня/недели/месяца;

-контент-анализ, направленный на выявление количества языковых единиц (например, слов или словосочетаний) в медиатекстах конкретных видов и жанров в течение определенного отрезка времени;

-контент-анализ, направленный на выявление объема передаваемой медийным агентством информации, ее избирательности и т.д. в медиатекстах конкретных видов и жанров в течение определенного отрезка времени.

-контент-анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.); последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

Медийная аудитория (media audiences):

-контент-анализ типологии медийной аудитории.

В итоге выполнения заданий, связанных с контент-анализом, способствуют развитию у студентов познавательных интересов, ассоциативного критического мышления, медиакомпетентности.

Вопросы к изучению особенностей контент-анализа на медиаматериале в студенческой аудитории [Silverblatt, 2001, pp.42-43; Федотова, 2001, с.86; Назаров, 2004; Федоров, 2005 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Как часто (в течение года, месяца, недели или дня) конкретное медийное агентство производит/демонстрирует/продает продукцию определенных жанров?

Как часто (в течение года, месяца, недели или дня) конкретное медийное агентство производит/демонстрирует/продает продукцию определенной тематики?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Что такое система техногенных медиатекстов (фотографических, кинематографических, радио/видео/телевизионных)? Какие доминантные признаки составляют основу их классификации? Каковы особенности каждого из этих типов медиатекстов?

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие именно? (к примеру, тематические, видовые, стилевые);

Как часто конкретные жанровые стереотипы используются в том или ином медиатексте?

Медийные технологии (media technologies):

Какова частота использования конкретных медийных технологий в том или ином медиатексте?

Языки медиа (media languages):

Как часто проявляются сходные черты политических символов, которые предлагают медиатексты различных стран, в выпусках теленовостей в течение определенного периода времени?

Как часто проявляются визуальные символы, стереотипы (гендерные, расовые и пр.) в медиатекстах конкретных видов и жанров в течение определенного отрезка времени?

Медийные репрезентации (media representations):

Есть ли разница между номерами ежедневных и еженедельных газет (в тематике, в жанрах подачи материала и т.д.)? Если да, в чем она?

В чем вы видите различие между газетой и журналом?

Чем документальный медиатекст отличается от научного, научно-популярного, игрового, анимационного?

В чем различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами?

В чем сходства и различия (и по каким параметрам) между разными медиа (прессой, радио, телевидением, интернет-сайтами) в отношении освещения ими сенсационных преступлений, актов насилия, террора?

Как и в каком процентном отношении за определенный период времени изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.?

Как человеческие ценности, отображенные в российских медиатекстах определенного временного периода, отличаются от ценностей, фигурирующих в медиатекстах других стран(ы) того же периода?

В чем сходства и отличия (и по каким параметрам) моральных принципов, содержащихся в пропагандистских медиатекстах нацистского и коммунистического режимов?

Как можно доказать, что конкретный медиатекст преследует подрывные по отношению к тому или иному государству цели, как достоверно выяснить, имеет ли он пропагандистское содержание или нет?

Какие качества того или иного известного человека (кандидата на выборах, спортсмена, представителя шоу-бизнеса и т.д.) наиболее часто упоминались в медиатекстах конкретного канала/издания?

В каких эпизодах раскрываются конфликты в медиатекстах? Каким предстает образ конфликтующих сторон в медиатекстах различных агентств?

Каково типичное содержание рекламы продуктов отечественного производителя? Чем эта реклама отличается от импортной?

Если бы вам предложили выбрать десять медиатекстов, которые могли бы рассказать о России инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти медиатексты?

Медийная аудитория(media audiences):

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.)?

Какие факторы, прежде всего, привлекают аудиторию в медиатекстах?

К каким ценностям личности обычно апеллируют рекламные медиатексты, следует ли изменить их характер?

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию?

Анализ результатов начального констатирующего эксперимента в студенческой аудитории показал, что на 60% - 80% вопросов/заданий респонденты не могли дать ответа, либо давали неверные трактовки. К примеру, Дарья И. утверждала, что «в газетах содержится гораздо больше информации (о политике, экономике, культуре и др.), которая предназначена для широкого круга людей. А журналы покупают обычно определенная категория лиц. И в них, в отличие от газет, там публикуют в основном рекламу, статьи о жизни знаменитостей, рецепты разных блюд и т.п.». Как мы видим, данный ответ свидетельствует о том, что студентка, видимо, никогда не державшая в руках ни научных, ни серьезных литературно-

художественных журналов, всерьез полагает, что журналы содержат исключительно рекламно-развлекательную информацию, и именно этим отличаются от газет...

Нами было проанализировано 26 творческих работ студентов, связанных с контент-анализом. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 4 человека (15,4%), на низком – 22 (84,6%).

Примечания

- Babitsky P., and Rimberg J. (1955). *The Soviet Film Industry*. New York: Frederick A. Praeger, 377 p.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Limburg V.E. (1988). *Mass Media Literacy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hant Publishing Company, 486 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Stoughton, C. (Ed.).(2000). *Media Violence Alert*. Zionsville, IN: Dream Catcher Press, p.91.
- Бакулев Г.П. *Массовая коммуникация. Западные теории и концепции*. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
- Баукер, Дж. *Практическая работа в классе*. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 25 с.
- Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.
- Березин В.М. *Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия*. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
- Брайант Дж., Томпсон, С. *Основы воздействия СМИ*. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
- Бээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. 51 с.
- Короченский А.П. *«Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики*. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Короченский А.П. Приглашение в кошмар//*Новая городская газета*. 2002. № 33. С.11.
- Луман Н. *Медиа коммуникации*. М.: Логос, 2005. 280 с.
- Маклюэн М. *Понимание медиа*. М.; Жуковский, 2003.
- Назаров М.М. *Массовая коммуникация и общество: Введение в теорию и исследования*. М.: Авантиплюс, 2004. 428.
- Новые аудиовизуальные технологии*/Отв. ред. К.Э.Разлогов. М.: Едиториал УРСС, 2005. 488 с.
- Проблемы экранного творчества*/Ред. Н.Ф.Хилько. Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 20 с.
- Рашкофф Д. *Медиавирус*. М. Ультра культура, 2003.
- Тарасов К.А. Глобализированное кино как школа насилия//*Кино в мире и мир в кино*/Отв.ред. Л.Будяк. М.: Материк, 2003. С.116-133.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

- Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2001. № 1. С.131- 145.
- Федоров А.В. Насилие на экране//*Человек*. 2004. № 5. С.142-151.
- Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//*Мониторинг*. 2004. № 2. С.87-93.
- Федотова Л.Н. *Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации*. М.: Институт социологии Российской Академии наук, 2001. 202 с.
- Федотова Л.Н. *Социология массовой коммуникации*. М., 2003.
- Шарков Ф.И. *Основы теории коммуникации*. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2004. 248 с.

8.2. Структурный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Структурный анализ (Structural Analysis): анализ систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов. Многие исследования по структурному анализу медиатекстов опираются на работы В.Я.Проппа [Пропп, 1976; 1998], Р.Барта [Barthes, 1964, 1965], У.Эко [Eco, 1976] и др. ученых, связанных с проблемами семиотики, мифологии и фольклора.

Хорошо известно, что самым большим влиянием на аудиторию обладает телевизионная массовая культура, ориентированная на создание больших многомесячных (а то и многолетних) циклов передач и сериалов. Тут вступают в действие «системообразующие свойства многосерийности: 1) длительность повествования, 2) прерывистость его, 3) особая сюжетная организация частей-серий, требующая определенной идентичности их структуры и повторности отдельных блоков, 4) наличие сквозных персонажей, постоянных героев (или группы таких героев)» [Зоркая, 1981, с.59]. Плюс такие специфические свойства организации телезрелища, как периодичность, рубрикация, программность, дозированность, трансляционность (обеспечивающие повышенную коммуникативность).

Кроме того, создатели медиатекстов массовой культуры учитывают, «эмоциональный тонус» восприятия. Однообразие, монотонность сюжетных ситуаций нередко приводит аудиторию к отстранению от контакта с «текстом». Вот почему в произведениях профессионалов возникает смена эпизодов, вызывающих «шоковые» и «успокаивающие» реакции, но с непременно счастливым финалом, дающим положительную «разрядку». Иначе говоря, среди популярных медиатекстов немало тех, что легко и безболезненно разбиваются на кубики-блоки (часто взаимозаменяемые). Главное, чтобы эти блоки были связаны четко продуманным механизмом «эмоциональных перепадов» - чередованием положительных и отрицательных эмоций, вызываемых у публики.

По подобной «формуле успеха», включая фольклорную, сказочную, мифологическую основу, компенсацию тех или иных

недостающих в жизни аудитории чувств, счастливый конец, использование зрелищности (то есть самых популярных жанров и тем), построены многие бестселлеры и блокбастеры. Их действие, как правило, построено на довольно быстрой смене непродолжительных (дабы не наскучить публике) эпизодов. Добавим сюда и сенсационную информативность: мозаика событий разворачивается в различных экзотических местах, в центре сюжета – мир Зла, которому противостоит главный герой – почти волшебный, сказочный персонаж. Он красив, силен, обаятелен. Из всех сверхъестественных ситуаций выходит целым и невредимым (хороший повод для идентификации и компенсации). Кроме того, многие эпизоды активно затрагивают человеческие эмоции и инстинкты (чувство страха, например). Налицо серийность, предполагающая множество продолжений.

При меньшем или большем техническом блеске в медиатексте массового успеха типа action можно вычислить и дополнительные «среднеарифметические» компоненты успеха: драки, перестрелки, погони, красотки, тревожная музыка, бьющие через край переживания персонажей, минимум диалогов, максимум физических действий и другие «динамические» атрибуты, о которых верно писал Р.Корлисс [Корлисс, 1990]. Действительно, современный медиатекст (кино/теле/видео/клиповый, интернетный, компьютерно-игровой) выдвигает «более высокие требования к зрению, поскольку глазами мы должны следить за каждым сантиметром кадра в ожидании молниеносных трюков и спецэффектов. Вместе со своей высокоскоростной технической изобретательностью, внешним лоском и здоровым цинизмом «дина-фильмы» являют собой идеальную разновидность искусства для поколения, воспитанного на MTV, ослепленного световыми импульсами видеоклипов, приученного к фильмам с кровавыми сценами» [Корлисс, 1990, с.8].

При этом стоит отметить, что во многих случаях создатели «массовых» медиатекстов сознательно упрощают, тривиализируют затрагиваемый ими жизненный материал, очевидно, рассчитывая привлечь ту часть молодежной аудитории, которая, к примеру, увлечена компьютерными играми, построенными на тех или иных акциях виртуального насилия. И в этом, бесспорно, есть своя логика, ибо еще Н.А.Бердяев совершенно справедливо писал, что «массам, не приобщенным к благам и ценностям культуры, трудна культура в

благородном смысле этого слова и сравнительно легка техника» [Бердяев, 1990, с.229].

Известный американский исследователь медиакультуры и медиапедагог А.Силвэрблэт (A.Silverblatt) разработал эффективную методику критического структурного анализа медиатекстов, основанную на последовательном цикле вопросов:

А. Завязка медиатекста.

1. Название: какое значение имеет название медиатекста?
2. Завязка как предсказание общей сюжетной схемы:
 - а) какие события происходят в завязке медиатекста?
 - б) что завязка сообщает нам о медиатексте?
 - с) предсказывает ли завязка события и темы медиатекста?
3. Логичность завязки.
 - а) логична ли завязка медиатекста?
 - б) каковы ваши основные предположения о предшествующих завязке событиях медиатекста?
 - с) каково воздействие этой завязки на медиатекст?
 - д) доверяете ли вы этой завязке медиатекста?
 - е) если нет, то что мешает вашему доверию?

В. Сюжет медиатекста.

1. Явное содержание: что коммуникатор хочет заставить вас чувствовать в конкретных эпизодах сюжета?
 - почему создатели медиатекста хотят, чтобы вы это чувствовали?
 - успешно ли это им удастся?
 - б) помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию медиатекста? Поясните.
 - с) помогает ли ваша эмоциональная реакции пониманию вашей личной системы ценностей? Объясните.
3. Неявное содержание
 - а) каковы отношения между существенными событиями в повествовании?
 - б) каковы отношения между персонажами в повествовании?
 - с) каковы причины действия персонажей?
 - д) приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей?
4. Второстепенные сюжетные линии.
 - а) можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии?

б) имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста?

С. Жанр медиатекста.

1. Принадлежит ли конкретный медиатекст к какому-либо известному жанру?

2. Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?

а) функция жанровой формулы;

б) завязка формулы;

с) структура формулы;

д) сюжет формулы;

е) условности:

-условности сюжетной линии;

-установка;

-второстепенные персонажи;

-атрибуты;

3. Как этот жанр влияет на:

а) культурные отношения и ценности?

б) проблемы культуры?

с) культурные мифы?

д) мировоззрение?

4. Вы можете проследить эволюцию этого жанра?

а) были ли изменения в жанре в течение какое-то временного периода?

б) что эти жанровые изменения говорят об изменениях в культуре?

Д. Развязка медиатекста

1. Развитие характеров персонажей.

а) изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?

б) что персонажи узнали в результате их жизненного опыта в сюжете медиатекста?

2. Логика финала.

а) следует ли финал логике установленной в завязке сюжета, логике характеров персонажей и их мировоззрения?

б) если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения?

с) какой финал предпочли бы вы? Почему? [Silverblatt, 2001, pp.107-108].

На основе этих вопросов студенты могут составить таблицы структурного анализа конкретных медиатекстов.

Таблица 23 . Структурный анализ конкретных медиатекстов

<i>Структурные компоненты медиатекста N.</i>	<i>конкретное описание структурных компонентов медиатекста N.</i>
вид медиатекста	
жанр медиатекста	
структурный блок завязки действия	
структура фабулы (цепи основных событий)	
структурный блок развязки действия	

В дополнение к этому аудитории можно предложить составить таблицу базовой структуры сюжетных стереотипов в медиатекстах (персонажи, существенное изменение в жизни персонажей, возникшая проблема, поиски решения проблемы, решение проблемы/возврат к стабильности) разных видов и жанров.

Структурный анализ систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда литературно-аналитических и изобразительно-имитационных творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан). Каждое из этих заданий включают анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для выявления систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-изучение сайтов крупнейших медийных компаний и подготовка примерных структурных схем их функционирования, анализ отношений между персоналом медийной компании внутри системы конкретного агентства;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

-распределение медиатекстов (из предложенного педагогом списка) по структурному принципу;

Медийные технологии (media technologies):

-изучение современных технологий создания медиатекстов в медийных компаниях и подготовка примерных структурных схем основных технологических этапов создания медиатекста конкретного вида и жанра;

Языки медиа (media languages):

-анализ структурных особенностей аудиовизуальных решений медиатекстов различных видов и жанров;

Медийные репрезентации (media representations):

-разбивка конкретных медиатекстов на структурные сюжетные блоки, попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий;

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события;

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

Медийная аудитория(media audiences):

-раскрытие (на примере конкретного медиатекста массовой/популярной культуры) сущности механизма «эмоционального маятника» (под «эмоциональным маятником» понимается чередование эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);

В самом деле, эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений медиакультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любой медиатекст влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы студенты поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой/популярной культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Известно, что медиатекст, даже остросюжетный, не в силах держать зрителей, как в «шоковом состоянии», так и в «эмоциональном комфорте». И в том, и в другом случае возникает неизбежное притупление чувств, эмоций, усталость, потеря интереса к происходящему. Интенсивность раздражения не может повышаться бесконечно. Отсюда стремление многих авторов популярных медиатекстов к точному математическому расчету ситуаций, последовательному чередованию эпизодов, вызывающих «положительные» и «отрицательные» эмоции, но с непременно счастливым концом, чтобы зрители не сочли медийный «продукт» тяжелым (что, несомненно, оттолкнет значительную часть аудитории).

Бесспорно, этот психологический закон хорошо знаком и авторам, создающим сложные, неоднозначные по своей философской концепции произведения, однако именно медиатексты массовой культуры, основанные на развлекательных, зрелищных жанрах, часто используют данный прием в максимально упрощенном структурном виде, что и позволяет аудитории без особого напряжения справиться с вышеприведенным заданием по разделу.

Занятие разделяется на следующие этапы:

- контакт с медиатекстом массовой (популярной) культуры;
- выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции;
- разбивка данного медиатекста на крупные структурные блоки с присвоением им соответствующих знаков: - (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса и т.д.); + (эпизод вызывает положительные - радостные, успокоительные эмоции) и = (эпизод эмоционально нейтрален); задача - показать на конкретном примере, как построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы и т.д., а на структурной системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением.

В итоге достигается основная цель занятия: аудитория приходит к выводу, что произведения массовой медиаккультуры, как правило, довольно легко разбиваются на структурные кубики-блоки (которые иногда даже можно поменять местами, - без ущерба сюжету и смыслу

произведения), скрепленные точно разработанным механизмом «эмоциональных перепадов».

При этом важно подчеркнуть, что по подобной эмоциональной «формуле успеха» (включая компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый конец, использование зрелищных жанров и т.д.) построены многие медиатексты. Добавим сюда не только развлекательную и рекреационную функции, но и опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, словом, ориентацию на большинство уровней восприятия.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовка серии из десяти карточек с рисунками, каждая из которых отражала бы определенные элементы структуры медийного агентства;
-создание визуальной презентации структуры медийного агентства с помощью программы Power Point;

-подготовка серии из десяти карточек с рисунками, каждая из которых отражала бы определенные элементы структуры взаимоотношений медийных агентств, учреждений государственного управления и аудитории.

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая отражала бы определенные элементы структуры одного из медийных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая отражала бы определенные технологические элементы структуры создания конкретного медиатекста;

Языки медиа (media languages):

-подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая отражала бы определенные изобразительные элементы структуры создания медиатекста определенного вида и жанра;

Медийные репрезентации (media representations):

-подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая могла бы быть взята за основу для изображения структурных блоков сюжета конкретного медиатекста;

Медийная аудитория(media audiences):

-подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая могла бы быть взята за основу для изображения структурных блоков типологии медийного восприятия, свойственного различным группам аудитории.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и др.), музыки («темп», «ритм» и пр.).

Вопросы для критического анализа систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Buckingham, 2003, pp.54-60, Silverblatt, 2001, pp.80-81, 107-108; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Как можно структурировать индустрию медиа по типам собственности?

Влияют ли медиатексты на решения правительства? Если да, то на какие именно?

Влияет ли собственник медийного агентства на содержание медиатекстов? (а) на поддержку статуса; б) на структуру содержания; с) на программирование медийных сообщений с целью получения прибыли)?

Какова внутренняя структура медийного агентства? Как эта внутренняя структура влияет на содержание медиатекстов?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие?

Можете ли Вы определить тип данного медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.)?

Можете ли Вы выделить структурные блоки в медиатекстах?

Какие структурные блоки характерны для конкретных медийных жанров?

Языки медиа (media languages):

Правомерно ли употребление термина «структура изображения»? Если да, то почему?

Медийные репрезентации (media representations):

Какой объем медиатекста (газеты, телепередачи), выделен на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы?

Каков объем вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) в конкретном произведении?

Предсказывает ли завязка события и темы медиатекста? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для тех или иных жанров?

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить?

Почему автор медиатекста N. именно так построил тот или иной эпизод?

Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия?

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста?

Медийная аудитория(media audiences):

Могут ли изменения в структуре медиатекста повлиять на восприятие медиатекста аудиторией? Если да, то приведите примеры.

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов, связанных со структурным анализом. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 5 человек (19,2%), на низком – 21 (80,8%).

Примечания

Barthes, R. (1964). *Elements de semiologie. Communications*, N 4, pp.91-135.

Barthes, R. (1965). *Mythologies*. Paris: Editions de Seuil.

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Бердяев Н.А. Судьба человека в современном мире//*Новый мир*.1990. № 1. С.207-232.
- Зоркая Н.М. *Уникальное и тиражированное. Средства массовой коммуникации и репродуцированное искусство*. М.: Искусство, 1981. 167 с.
- Корлисс Р. Дина-фильмы атакуют//*Видео-Асс экспресс*. 1990. № 1.С.8.
- Пропп В.Я. *Фольклор и действительность*. М.: Искусство, 1976. С.51-63.
- Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

8.3. Сюжетный/повествовательный анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории *

Опубликовано в журнале:

Федоров А.В. Сюжетный (повествовательный) анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. № 4. С.57-64.

Сюжетный/повествовательный анализ (Narrative Analysis): анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Сюжетный анализ тесно связан со структурным, мифологическим, семиотическим и другими видами анализа медиа и медиатекстов [Barthes, 1964; 1965; Berelson, 1984; Gripsrud, 1999; Eco, 1976; Masterman, 1984; Пропп, 1998 и др.].

Медиапедагогика предлагает различные креативные способы освоения учащимися таких сюжетных/повествовательных понятий, как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция» и др. В самом общем виде эти способы можно разделить на: 1) литературно-имитационные (написание заявок на сценарии, написание минисценариев медиатекстов и пр.); 2) театрализовано-ролевые (инсценировка тех или иных эпизодов медиатекста, процесса создания медиатекста и т.д.); 3) изобразительно-имитационные (создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры и т.д.). «Имитация - очень популярная методика в обучении медиа. ... Имитация - форма ролевых игр: это увлекает учащихся и дает им возможность, хотя и игровым способом, поставить себя на место создателей медиатекстов» [Buckingham, 2003, p.79]. При этом «учащиеся не играют роль журналистов или рекламодателей - они *становятся* журналистами или рекламодателями. И даже при том, что их достижения могут быть дилетантскими, они, как и профессионалы, вовлечены в процессы принятия решения» [Craggs, 1992, p.21].

Сюжетный анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005, с.74; Нечай, 1989, с.265-280; Усов, 1989; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228 и др., однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-имитационных творческих заданий для сюжетного/повествовательного анализа:

Медийные агентства (media agencies):

- написание заявки на оригинальный сценарий (сценарный план) медиатекста любого вида и жанра с последующим предложением его гипотетическим продюсерам медийной компании;
- составление продюсерского плана реализации медийного проекта;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- написание оригинального текста (в жанрах статьи, репортажа, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта и других видов «печатных» медиа;
- реализация одного и того же сюжета в формате синопсиса разных медийных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

- разработка плана технологических приемов, которые будут использоваться при реализации сценария медиатекста (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.);

Языки медиа (media languages):

- написание режиссерского сценария медиатекста (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.) по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) - с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных приемов;

Медийные репрезентации (media representations):

- написание сценарной разработки - «экранизации» эпизода известного литературного произведения;
- написание сценарной разработки эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;
- написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (например, сюжета рассчитанного примерно на 2-3 минуты экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки);

- создание аннотации и сценариев рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);
- написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из вашей жизни;
- написание рассказа-сиквэла/буриме (совместно с другими студентами) по мотивам какого-нибудь известного медиатекста;
- подготовка газеты, интернет-сайта с историями, сюжеты которых связаны с событиями вашей жизни или жизни ваших друзей, знакомых.

Медийная аудитория(media audiences):

- использование одной и той же фабулы для сценарных заявок, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д.

Таким образом, выполняя творческие литературно-имитационные задания, аудитория на практике осваивает такие важнейшие понятия повествовательного/сюжетного анализа медиатекстов как «идея», «тема», «заявка на сценарий» («синопсис»), «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств». При этом при выполнении многих из вышеприведенных творческих заданий, конечно, выходят за рамки только одного ключевого понятия медиаобразования, охватывая, например, и медийные репрезентации, и языки, и категории...

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом большинство литературно-имитационных заданий воспринимаются аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но имеют реальную перспективу практического воплощения в дальнейшей серии учебных занятий, что, несомненно, способствует заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

Работая над заданиями, студенты должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д. Однако сценарная фантазия аудитории не ограничивается: на бумаге (да и с помощью современного мультимедийного компьютера, интернетных сайтов) можно разработать любые, самые фантастические, невероятные сюжеты и темы. Вместе с тем для видеосъемки по понятным, чисто практическим причинам отбираются лишь те сценарные разработки, которые могли бы быть сняты без особых трудностей, например, в здании учебного заведения, либо на ближайшей натуре.

Так шаг за шагом аудитория на собственном опыте начинает осознавать роль автора-сценариста в создании медиатекстов, основы построения сюжета, повествования произведений медиаккультуры. Основным показателем выполнения литературно-имитационных творческих заданий - способность студента кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста.

На базе креативной практической деятельности развиваются творческие потенции, критическое мышление, фантазия, воображение, и в итоге у аудитории повышается уровень медиакомпетентности, отвечающий «понятийному» и «креативному» и др. показателям.

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

- инсценировка процесса прохождения сценарной заявки на медиатекст по различным инстанциям внутри медийного агентства;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- театрализованный этюд на тему реализации эпизода с одной и той же фабулой в формате разных медийных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

- театрализованный этюд на тему реализации различных технологических приемов, которые используются при реализации сценария медиатекста (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.);

Языки медиа (media languages):

-съемка короткого видеосюжета (длительность: 2-3 мин.) «Бюрократ и проситель», «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных приемов изобразительного и звукового решения;

Медийные репрезентации (media representations):

-театрализованный этюд на тему актерского исполнения студентами ролей персонажей, близких к сюжету эпизода конкретного медиатекста («родители и дети», «покупатель и продавец», «клиент и парикмахер», «пассажир и таксист», «следователь и подозреваемый», «полицейский и преступник», «чиновник и проситель», «учитель и ученик», «врач и больной», «водитель и автоинспектор», «теле/радиоведущий и приглашенная в студию «звезда» и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект сюжета эпизода медиатекста. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются;

-«интервью» (по заранее написанному плану студенты разыгрывают различные варианты интервью с различными персонажами медиатекста);

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («сценаристом», «режиссером», «продюсером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, касающиеся сюжета медиатекста, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста;

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

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные темы, связанные с сюжетами медиатекстов, анализируют сюжетную ткань отдельных произведений и т.д.;

-«суд» (суд над персонажами или авторами медиатекста, с распределением ролей судьи, прокурора, адвокатов, обвиняемых и т.д.; все претензии/обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета произведения);

-«съемка фильма или телепередачи» по заранее написанному сценарному сюжету;

Медийная аудитория(media audiences):

-использование одной и той же фабулы для театрализованных этюдов на тему гипотетических медиатекстов, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д.

Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д.

По сути дела, ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовка серии из десяти-двенадцати карточек-рисунков, которые могли бы соотноситься с основными этапами создания медиатекста в студии/редакции;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-подготовка серии из десяти-двенадцати карточек-рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одной и той же фабулы в медиатекстах разных жанрах;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка серии из десяти-двенадцати карточек-рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одной и той же фабулы медиатекста с использованием разных технологий;

Языки медиа (media languages):

-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которые могли бы быть взяты за основу сюжета для съемки сцены драки, например, в вестерне или детективе (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.);

Медийные репрезентации (media representations):

-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров/карточек, которые могли бы соотноситься с сюжетом медиатекста;

-создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы тех или иных медиатекстов;

-чтение сценарной строки (к примеру: «Он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь», «Она выбегает на перрон вокзала, но видит только хвост ушедшего поезда, огорченная, она звонит кому-то по мобильному телефону»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» такого рода сценарных строк;

Медийная аудитория(media audiences):

-подготовка серии из десяти-двенадцати карточек-рисунков, которые визуально раскрывали бы различные эмоциональные реакции при восприятии медиатекстов аудиторией разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, направленных на развитие у аудитории умений сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:*Медийные агентства (media agencies):*

-анализ факторов, причин, которые могут повлиять на изменение агентством первоначального сюжета, повествования медиатекста;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-анализ факторов, которые могут повлиять на трансформацию сюжетов в медиатекстах в зависимости от конкретных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

-анализ факторов, которые могут повлиять на трансформацию сюжетов в медиатекстах в зависимости от конкретных технологий, выбранных для их реализации;

Языки медиа (media languages):

-анализ рекламных афиш медиатекстов с точки зрения отражения в них сюжета/повествования медиатекста.

-анализ возможных аудиовизуальных, стилистических трактовок одной и той же фабулы медиатекста;

Медийные репрезентации (media representations):

-создание «линии времени», чтобы показать последовательность событий в истории;

-моделирование (в табличном/структурном виде) сюжетных стереотипов медиатекстов (персонажи, существенное изменение в жизни персонажей, возникшая проблема, поиски решения проблемы, решение проблемы/возврат к стабильности); выявление сюжетной конструкции конкретного эпизода медиатекста;

-выбор тезиса (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения учащегося, верно отражающего логику сюжета того или иного медиатекста;

-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания сюжета/повествования конкретного медиатекста;

-разбивка медиатекста на сюжетные блоки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, создание вариантов изменения хода развития событий;

-на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» в сюжете (чередования эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории);

-выделение стереотипных «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сюжетные сцены уравниваются камерными;

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события в сюжете;

-анализ воздействия завязки на медиатекст;

-анализ стереотипов завязок для того или иного жанра медиатекстов;

-анализ отношений между существенными событиями и персонажами в медиатексте;

-анализ сюжета медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в сюжете конкретного медиатекста;

-выявление сюжетных стереотипов изображения образов страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.;

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

-подготовка рефератов, посвященных особенностям сюжетосложения, повествования в медиатекстах;

-письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров (с упором на анализ сюжета).

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

Медийная аудитория(media audiences):

-анализ типологии медиавосприятия одних и тех же медийных сюжетов аудиторией разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д.

Таблица 24. Сюжетный/повествовательный анализ конкретных медиатекстов

Сюжетные компоненты медиатекста N.	конкретное описание сюжетных компонентов медиатекста N.
вид медиатекста	
жанр медиатекста	
пролог (если присутствует)	
завязка действия	
фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	
кульминации, конфликты	
второстепенные сюжетные линии	
развязка действия	
эпилог (если присутствует)	

Анализ особенностей сюжета конкретного медиатекста выглядит следующим образом:

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

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

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

Не лишним будет прислушаться и к рекомендациям Е.А.Бондаренко, считающей, что для квалифицированно организованной дискуссии характерно:

-«равное право на высказывание и аргументацию для всех;

-отсутствие единого итога (каждое из высказанных мнений имеет право на существование, критика чужого мнения осуществляется лишь в корректной форме и на основании достаточно веских аргументов;

-активное использование в аргументации суждений таких психологических механизмов, как рефлексия и психотехника вживания» [Бондаренко, 1997, с.25].

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

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

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

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

-истинные и ложные трактовки сюжета на материале конкретного эпизода медиатекста;

-верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна в аудитории с низкой медиакомпетентностью, со слабо выраженными личностным началом и самостоятельным мышлением. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные дополнения и т.д.) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Критический анализ сюжетов медиатекстов связывается также со знакомством с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакulturе и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

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

Выполняя творческие задания, связанные с сюжетным анализом медиатекстов, Павел Д., к примеру, сочинил вполне убедительное воображаемое интервью с известным режиссером, Наталья К. и Светлана Г. – интересные по сюжетам продолжения текстов газетной заметки о женщине, потерявшей память и о несчастном случае в супермаркете, в Сергей С. - несколько сюжетов о влюбленной парочке студентов, решенных в разных жанрах (комедия, мелодрама, триллер и др.).

Студентка Анна Б. в своей творческой работе перенесла действие комедии Л.Гайда «Операция «Б!» в фантастическое будущее на одну из планет дальней галактики. Ирина К. перенесла действие другой комедии Л.Гайда – «Кавказская пленница» в современную Америку. В работе студента Андрей Т. «Титаник» Дж.Кемерона трансформировался в комедийный триллер «Корыто», персонажами которого стали Дед Мазай и зайцы... А под пером Евгения В. веселая комедия «Один дома» превратилась в мрачную кровавую драму...

Вопросы для критического сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов [Buckingham, 2003, pp.54-60; Silverblatt, 2001, pp.107-108; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Что агентство/коммуникатор хочет заставить вас чувствовать в конкретных эпизодах сюжета? Успешно ли это им удастся? Почему создатели медиатекста хотят, чтобы вы это чувствовали?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных жанров? Можно ли проследить эволюцию конкретных стереотипных сюжетов? Что эти изменения в сюжетах говорят об изменениях в культуре общества?

Обязателен ли драматический конфликт для медиатекста? В чем особенность его проявления в разных жанрах?

Как жанр преломляется в сюжетах произведений конкретных деятелей медиакультуры (один и тот же жанр в сюжетах произведений разных деятелей медиакультуры, разные жанры в сюжетах произведений одного и того же деятеля медиакультуры)?

Медийные технологии (media technologies):

Как разные медийные технологии используются в развитии сюжетов произведений конкретных деятелей медиакультуры (например, разные технологии в развитии сюжетов произведений одного и того же деятеля медиакультуры)?

Языки медиа (media languages):

Зависят ли аудиовизуальные, стилистические особенности медиатекста, используемые в творчестве деятелей медиакультуры, от конкретного сюжета? Если да, то как именно?

Медийные репрезентации (media representations): завязка, явное и неявное содержание медиатекста, сюжетные линии, развязка сюжета и т.д.:

Какое значение для понимания сюжета имеет название медиатекста?

Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в сюжете медиатекста?

Каковы причины действий, поведения персонажей?

Изменились ли главные персонажи в ходе сюжета медиатекста? Как, почему?

Что персонажи узнали в результате их жизненного опыта, приобретенного в процессе развития сюжета медиатекста?

Какие события происходят в завязке сюжета медиатекста? Что завязка сообщает нам о медиатексте?

Предсказывает ли завязка дальнейшие сюжетные события и темы медиатекста?

Логична ли завязка медиатекста? Доверяете ли вы этой завязке медиатекста? Если нет, то что мешает вашему доверию?

Каковы ваши основные предположения о предшествующих завязке событиях медиатекста?

Каково воздействие завязки на медиатекст?

Можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии?

Имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста?

Следует ли финал логике установленной в завязке сюжета, логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Медийная аудитория(media audiences):

Помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию медиатекста?

Помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию вашей личной системы ценностей?

Какие типы сюжетов, на ваш взгляд, вызывают трудности восприятия у массовой аудитории?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 52 творческие работы студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности относительно сюжетного анализа обнаружили всего трое студентов (5,7%), на среднем уровне находились 17 человек (32,7%), на низком – 32 (61,5%).

Примечания

Barthes, R. (1964). *Elements de semiologie. Communications*, N 4, pp.91-135.

Barthes, R. (1965). *Mythologies*. Paris: Editions de Seuil.

Berelson, B. (1954). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press, pp.13-165.

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Craggs, C.E. (1992). *Media Education in the Primary School*. London – New York: Routledge, 185 p.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.

Masterman, L. (1984). *Television Mythologies*. New York: Comedia.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Бондаренко Е.А. *Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1997. – 34 с.

Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы//*Специалист*. № 5. 1993. С.11-13.

Нечай О.Ф. *Основы киноискусства*. М.: Просвещение, 1989. С. 265-280.

Пропп В.Я. *Фольклор и действительность*. М.: Искусство, 1976. С.51-63.

Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1989. – 362 с.*

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

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

8.4. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории*

* Впервые опубликовано в журнале: Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2006. № 6. С. 24-38.

Анализ медийных стереотипов (Media Stereotypes Analysis): выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах.

Медийный стереотип отражает устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Под медийными стереотипами (от греческих слов *stereos* - твердый и *typos* – отпечаток) принято понимать схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующих в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию.

В таблицах 25-39 на основе подходов западных исследователей и медиапедагогов и наших собственных разработок [BFI, 1990; Silverblatt, 2001; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228 и др.] представлены стереотипы сюжетной и жанровой структуры в медиатекстах, а также более конкретные стереотипы: фабульных ситуаций, обстановки действия медиатекста (предметы, место действия, исторический период и т.д.), характеров персонажей, их ценностей, идей, языка, мимики, жестов, одежды, приемов изображения.

Анализ общей сюжетной структуры медийных стереотипов (таб.25) основан на максимально обобщенной концентрации основных событий: в медиатексте действуют персонажи в определенных жизненных условиях; однажды их обычная жизнь нарушается (катастрофа, тяжелая болезнь, крупный выигрыш в лотерею, несчастный случай и т.д.), и они пытаются восстановить стабильность своего мира...

Таб. 25. Базовая структура сюжетных стереотипов в медиатексте

персонажи	существенное изменение в жизни персонажей	возникшая проблема	поиски решения проблемы	решение проблемы/ возврат к стабильной жизни
------------------	--	---------------------------	--------------------------------	---

В процессе медиаобразовательных занятий возможен более детальный анализ структуры сюжетных стереотипов различных жанров: мелодрамы, комедии, фантастики, реалити-шоу, ток-шоу и др. (см. таб.26-37).

Таб. 26. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов мелодраматического жанра

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
мужской персонаж, женский персонаж	встреча мужского и женского персонажей	мезальянс, ревность, болезнь	борьба персонажа(ей) за свою любовь	свадьба/ любовная гармония

Таб. 27. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов комедийного жанра (с ориентацией на приключенческую тему)

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
наивный, материально малообеспеченный персонаж и хитроумный богатый чиновник	богач/чиновник в своих корыстных/ преступных целях пытается использовать простодушного героя	выполняя задание богача/ чиновника, наивный герой попадает в смешные, и порой опасные ситуации	преодолевая трудности, герой-простак разоблачает обман богача/чиновника, который предстает в смешном и жалком виде	победив противника, наивный герой получает награду (уважение окружающих, любовь красотки и т.п.)

Таб. 28. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов комедийного жанра (с ориентацией на любовную тему)

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к</i>
------------------	---------------------------------------	---------------------------	--------------------------------	------------------------------------

	<i>персонажей</i>			<i>стабильной жизни</i>
бедная девушка, богатый мужчина	при забавных/эксцентрических обстоятельствах бедная девушка встречает богатого мужчину	мезальянс	в серии смешных/эксцентрических ситуаций персонажи преодолевают препятствия на пути любви	свадьба/ любовная гармония, окрашенная легким юмором

Таб.29. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов детективного жанра

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
полицейский, преступник	преступник совершает ограбление, убийство или иное преступление	нарушение закона	расследование, преследование преступника	полицейский ловит/убивает преступника

Таб.30. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра триллера

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
мирные жители, маньяк	маньяк совершает серию убийств	нарушение закона, жизнь каждого мирного персонажа под угрозой	преследование маньяка сильным героем и/или стражем закона	уничтожение/арест маньяка, возвращение к мирной жизни

Таб.31. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра вестерна

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
мирные жители, бандиты (или индейцы)	нападение бандитов или индейцев	нарушение мирной жизни	появление благородного ковбоя, защищающего мирных жителей	победа над бандитами или индейцами, возвращение к мирной жизни

Таб.32. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов фантастического жанра

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
земляне, инопланетяне	визит/вторжение инопланетян на Землю	нарушение обычной жизни землян	борьба/налаживание мирных отношений землян с инопланетянами	земляне уничтожают инопланетян/ инопланетяне возвращаются на свою планету

Таб.33. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра хоррора

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
мирные жители, чудовище	чудовище нападает на мирных жителей	нарушение мирной жизни	борьба мирных жителей (или выдвинувшегося из их числа мужественного героя) с	уничтожение чудовища, восстановление мирной жизни

			чудовищем	
--	--	--	-----------	--

Таб.34. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра мюзикла

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
юный персонаж (мужской или женский), наделенный музыкальным/хореографическим талантом, мечтающий о славе	персонаж побеждает в музыкальном/хореографическом конкурсе, встречается влиятельного наставника/ мецената	пришедшая к персонажу слава создает ему дискомфорт (звездная болезнь, зависть окружающих, срыв голосовых связок, травма и т.д.)	борьба персонажа с нахлынувшей на него звездной болезнью, происками завистников, травмами и т.п.	музыкальный триумф персонажа, нашедшего свой неповторимый путь в искусстве/шоу-бизнесе

Таб. 35. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра реалити-шоу

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/ возврат к стабильной жизни</i>
участники реалити-шоу, ведущие	ведущие дают персонажам задания, которые в итоге должны привести к выявлению/выигрышу победителя(лей). В течение	различные трудности (физиологические, моральные, интеллектуальные и т.д.), связанные с выполнением	борьба персонажей за выигрыш приза	большинство персонажей выбывает из игры и возвращается к своей обычной жизни. Один персонаж/небольшая группа персонажей

	всего времени шоу за персонажами ведутся круглосуточное теленаблюдение, снятый материал в том или ином виде идет в эфир	м заданий		побеждает/получает желанный приз
--	---	-----------	--	----------------------------------

Таб. 36. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра игровых шоу

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/возврат к стабильной жизни</i>
игроки, ведущие	ведущие задают игрокам вопросы/задания, которые в итоге должны привести к выявлению/выигрышу победителя(лей).	различные трудности (физиологические, моральные, интеллектуальные и т.д.), связанные с ходом игры	борьба игроков за приз	большинство персонажей выбывает из игры и возвращается к своей обычной жизни. Один игрок/небольшая группа игроков побеждает/получает желанный приз

Таб. 37. Структура сюжетных стереотипов медиатекстов жанра ток-шоу

<i>персонажи</i>	<i>существенное изменение в жизни персонажей</i>	<i>возникшая проблема</i>	<i>поиски решения проблемы</i>	<i>решение проблемы/возврат к стабильной жизни</i>
участники	ведущие	проблема:	попытка ведущего	спорщики

ток-шоу, ведущие	задают участникам ток-шоу острые вопросы (на социальные, моральные, политические, сексуальные, эстетические и иные темы)	возникает полемика между участниками и ток-шоу (к этой полемике может подключаться ведущий и интерактивный опрос аудитории в студийном зале и вне его)	подвести конструктивные итоги полемики и/или анализ итогового интерактивного опроса аудитории	приходят к компромиссу во мнениях или остаются при своем первоначальном мнении
------------------	--	--	---	--

Анализ медийных стереотипов предполагает также работу не только с сюжетными схемами, но и выявление типичных фабульных ситуаций, мест действия, предметов, исторического периода, характеров персонажей, их ценностей, идей, мимики, жестов, одежды, приемов изображения действия и т.д. К примеру, аудитории предлагается заполнить таблицу 38.

Таблица 38. Типичные жанровые стереотипы в медиатекстах

жанры медиатекстов	Стереотипные элементы медиатекстов:				
	сюжетная схема (фабула)	ситуации	обстановка: предметы, место действия, исторический период	характеры персонажей, их ценности, идеи, язык, мимика, жесты, одежда	приемы изображения действия и персонажей
драма					
мелодрама					
комедия					
детектив					
триллер					
вестерн					
фантастика					

хоррор					
мюзикл					
новости					
интервью					
реалити-шоу					
игровое шоу					
ток-шоу					
другой жанр					

Далее студенты могут более конкретно проанализировать проявление жанровых стереотипов на примерах конкретных медиатекстов разных жанров, заполняя соответствующие колонки в таблице 39.

Таблица 39. Проявление жанровых стереотипов в конкретных медиатекстах

<i>Элементы медиатекста</i>	<i>Название/ жанр медиатекста</i>
фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	
типичные ситуации (в том числе – кульминации, конфликты)	
персонажи: а) мужские; б) женские	
возраст персонажей: а) мужских; б) женских	
раса персонажей: а) мужских; б) женских	
внешний вид, телосложение персонажей: а) мужских; б) женских	
профессия, уровень образования персонажей: а) мужских; б) женских	
семья персонажей: а) мужских; б) женских	
социальный статус персонажей: а) мужских; б) женских	
черты характера, темперамент персонажей: а) мужских б) женских	
мимика, жесты персонажей: а) мужских б) женских	
одежда персонажей: а) мужских б) женских	
лексика, диалоги персонажей: а) мужских б) женских	
ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажей: а) мужских б) женских	
увлечения, хобби персонажей: а) мужских б) женских	
способы решения конфликтов, поступки персонажей:	

а) мужских б) женских	
завязка действия	
развязка действия	
историческая обстановка	
бытовая обстановка	
изобразительный стиль	

Анализ медийных стереотипов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: ВФИ, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования («медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.).

Цикл литературно-аналитических творческих заданий по тематике медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

- выявление стереотипных черт медийного агентства, ориентированного на политические функции в современном социуме;
- выделение стереотипных черт медийного агентства, ориентированного на развлекательные функции в современном социуме;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

- распределение медиатекстов (из предложенного педагогом списка) на разные жанры и темы;
- распределение стереотипных медийных персонажей (из предложенного педагогом списка) по принципу их максимального соответствия конкретным темам и жанрам;

Медийные технологии (media technologies):

- выявление стереотипных технологий создания медиатекстов определенных видов;

Языки медиа (media languages):

-выявление стереотипных аудиовизуальных решений создания медиатекстов определенных видов и жанров;

Медийные репрезентации (media representations):

-анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в конкретном медиатексте, выявление медийных стереотипов изображения образов страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.;

-моделирование (в табличном/структурном виде) сюжетных стереотипов медиатекстов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам представляют героя/героиню, мир в котором живут персонажи; целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность. Анализ жанровых стереотипов - сюжетных схем, типичных ситуаций, персонажей, их ценностей, идей, мимики и жестов, одежды, предметов, мест действия и т.д. (см. таб. 1-15);

-разбивка медиатекста на стереотипные сюжетные блоки; попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий;

-выделение стереотипных «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются сценами камерными и интимными;

-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного проявления стереотипов в медиатексте;

-выбор тезиса (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста;

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события;

-составление рассказа от имени стереотипного (главного или второстепенного) персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. Занятие по составлению

рассказа от имени персонажа проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы;

-постановка стереотипного 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.).

-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанровые стереотипы медиатекста, композиция афиши);

Медийная аудитория(media audiences):

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

-на основе восприятия рекламной афиши составление прогноза успеха у аудитории того или иного рекламируемого стереотипного по жанру и сюжету медиатекста.

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-стереотипные этапы съемки фильма или телепередачи (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов).

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, имеющие отношение к медийным стереотипам, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в

ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.);

Медийные технологии (media technologies):

-театрализованный этюд на тему спора создателей стереотипного медиатекста о том, какие технологии можно использовать при его создании;

Языки медиа (media languages):

-театрализованный этюд на тему дискуссии создателей стереотипного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) нужно использовать при его создании;

Медийные репрезентации (media representations):

-театрализованный этюд на тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: студенты получают задания сыграть роли стереотипных персонажей в стереотипных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных медиатекстов («родители и ребенок», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «продавец и покупатель», «теле/радиоведущий и приглашенная в студию «звезда»; «журналист и важный чиновник» и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются;

-«интервью» (разыгранные студентами интервью со стереотипными персонажами конкретных медиатекстов). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются.

Медийная аудитория (media audiences):

-театрализованный этюд на темы различных реакций конкретных представителей аудитории различного возраста, уровня образования, социальной принадлежности и т.п. на стереотипные медиатексты.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовка рисунков/коллажей на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством стереотипных медиатекстов;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-подготовка рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе вид и жанр стереотипного медиатекста;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка афиш (выполненных в разных технологиях: рисунок, коллаж, аппликация и т.д.) к стереотипным медиатекстам;

Языки медиа (media languages):

-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров/карточек, которая могла бы быть взята за основу для изображения (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) активных действий стереотипных персонажей медиатекста;

Медийные репрезентации (media representations):

-создание афиши/коллажа/комикса, где были бы представлены стереотипные ситуации и персонажи медиатекстов.

Медийная аудитория(media audiences):

-создание рисунков на тему возможных сновидений, которые могут преследовать представителей различных типов аудитории после контакта со стереотипными медиатекстами разных жанров.

Вопросы для критического анализа медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории [Бергер, 2005; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228; Buckingham, 2003, pp.54-60, Silverblatt, 2001, pp.107-108 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Можете ли вы назвать стереотипные функции медийного агентства/холдинга (в зависимости от его специфики – газетной, телевизионной, кинематографической, интернетной и т.п.)?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Как условности и коды работают в различных жанровых и тематических стереотипных медиатекстах?

Принадлежит ли конкретный медиатекст к какому-либо известному жанру?

Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы медиатекста?

Как жанры медиатекстов влияют на культурные отношения и ценности, культурную мифологию, мировоззрения людей?

Можно ли проследить эволюцию конкретного медийного жанра?

Можно ли проследить эволюцию конкретной медийной темы?

Что эти жанровые/тематические изменения говорят о трансформациях в культуре общества?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных жанров/тем?

Что завязка сообщает нам о медиатексте? Предсказывает ли завязка дальнейшие события и темы медиатекста? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для стереотипных жанров/тем?

Медийные технологии (media technologies):

Как в медиатекстах может проявляться стереотипность технологических решений?

Зависит ли стереотипность медийных технологий от жанра медиатекста? Если да, то в чем проявляется эта зависимость?

Языки медиа (media languages):

Возможны ли стереотипы изобразительного решения в медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Возможны ли стереотипы звукового решения в медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Можете ли вы назвать стереотипы визуальных кодов в медиатекстах?

Медийные репрезентации (media representations):

Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Если бы вам предложили выбрать десять медиатекстов, которые могли бы рассказать о России инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти медиатексты? Какие политические, социальные и культурные стереотипы отображены в данном медиатексте? Видны ли там признаки девиантного поведения, сексизма, конформизма, тревоги, стереотипности мышления, конфликта поколений, высокомерия, снобизма, одиночества и т.д.?

Медийная аудитория (media audiences):

Почему аудитория принимает некоторые стереотипные медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Возможны ли различные интерпретации стереотипных медиатекстов и их персонажей? Или стереотипность изначально предполагает одинаковые трактовки медиатекстов?

Воздействуют ли стереотипные медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

На какие группы современного общества медийные стереотипы воздействуют наиболее сильно? Почему?

Можно ли избавиться от воздействия медийных стереотипов на общество? Обоснуйте свою точку зрения.

В ходе первоначального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 52 творческие работы студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности по тематике медийных стереотипов обнаружили всего двое студентов (3,8%), на среднем уровне находились 18 человек (34,6%), на низком – 32 (61,5%). К примеру, один из студентов-лидеров - Антон С. написал любопытный синопсис на фильм ужасов (на 11 страницах!), в котором обнаружил неплохое знание жанровых стереотипов, фантазию и своеобразное чувство юмора...

Примечания

Barthes, R. (1964). *Elements de semiologie. Communications*, N 4, pp.91-135.

Barthes, R. (1965). *Mythologies*. Paris: Editions de Seuil.

Berelson, B. (1954). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press, pp.13-165.

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.

Masterman, L. (1984). *Television Mythologies*. New York: Comedia.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2006. N 6. С. 24-38.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

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

8.5. Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории

Анализ культурной мифологии медиатекстов (Cultural Mythology Analysis of Media Texts): выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах.

В частности, аудитории (в нашем случае – студентам) предлагается путем критического анализа ответить на вопрос: почему многие развлекательные медиатексты столь популярны у массовой аудитории?

Конечно, медиатексты, относящиеся к массовой/популярной культуре, имеют успех у аудитории вовсе не из-за того, что они, якобы, ориентированы только на людей с низким эстетическим вкусом, подверженных психологическому давлению, легко верящих лжи и т.д., а потому, что их авторы отвечают на реальные, достойные уважения и изучения потребности аудитории, в том числе – информационные, компенсаторные, гедонистические, рекреативные, моральные, эстетические и т.д.

Развитие современного общества «с абсолютной неизбежностью приводит к формированию особого типа культуры – культуры коммерческой, массовой, ... удовлетворяющей на базе современных технологий фундаментальную потребность человечества в гармонизации психической жизни людей» [Разлогов, 1991, с.10]. С этим созвучны и размышления А.В.Костиной, считающей, что «сегодня массовая культура выступает как средство реализации не столько гедонистических и рекреационных, сколько идентификационных и адаптационных стратегий, закрепляя существующую в обществе социальную иерархию через символически значимое культурное потребление и способствуя стабилизации общественной системы через конструирование особой виртуальной надстройки над реальностью» [Костина, 2006, с.18].

При этом массовая культура, немислимая без медиа, - естественная составляющая современной культуры в целом, к которой принадлежит большая часть всех создаваемых в мире медиатекстов. Ее можно рассматривать как эффективный способ вовлечения широких масс читателей, слушателей и зрителей в разнообразные культурные процессы; как явление, рожденное

новейшими технологиями (в первую очередь – коммуникационными), мировой интеграцией и глобализацией (разрушением локальных общностей, размыванием территориальных и национальных границ и т.д.). Такое определение массовой (популярной) культуры, на наш взгляд, логично вписывается в контекст функционирования медиа – систематического распространения информации (через прессу, печать, телевидение, радио, кино, звуко/видеозапись, интернет) среди «численно больших, рассредоточенных аудиторий с целью утверждения духовных ценностей и оказания идеологического, экономического или организационного воздействия на оценки, мнения и поведение людей» [Философ. энцикл. словарь, 1983, с.348].

Впрочем, известен и подход, разделяющий массовую и популярную культуру, утверждающий, что «популярность, распространенность культурного феномена не свидетельствует о его упрощенности и принадлежности исключительно к сфере массовой культуры. Популярными, т.е. доступными и соответствующими определенному уровню понимания, могут быть явления и высокой, элитарной культуры, и явления культуры народной. Их открытость для восприятия обусловлена наличием в их структуре определенного уровня психофизиологического, апеллирующего к эмоциональным реакциям и элементарным ассоциациям, определяемым повседневным опытом» [Костина, 2006, с.51].

Думается, это своего рода игра в слова. В нашем понимании культура массовая и культура популярная – синонимы, за которыми, действительно, может стоять «современная мифология с ее нерасчлененностью реального и идеального, с ее обращением не к познанию, к вере, не к сознанию, а подсознанию, с ее растворенностью личности в сфере коллективно-бессознательного, синкретическим единством индивида и социума, что обеспечивает необходимый рекреационный потенциал. Отсюда – тяга массовой культуры к стереотипам, имиджам, нормам поведения, клише, знакам, связанным с мифологической структурой сознания и тяготеющим к архаическим культурным пластам» [Костина, 2006, с.94].

В.Я.Пропп [Пропп, 1976; 1998], Н.М.Зоркая [Зоркая, 1981; 1994], М.И.Туровская [Туровская, 1979], О.Ф.Нечай [Нечай, 1993], М.В.Ямпольский [Ямпольский, 1987] и др. исследователи убедительно доказали, что для тотального успеха произведений

массовой культуры необходим расчет их создателей на фольклорный тип эстетического восприятия, а «архетипы сказки и легенды, и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых фаворитов» [Зоркая, 1981, с.116].

При этом стоит отметить, что исследователями не раз отмечалась неразрывность фольклора, сказки, легенды и мифа. Еще В.Я.Пропп был убежден, что с исторической точки зрения «волшебная сказка в своих морфологических основах представляет собою миф [Пропп, 1998, с.68]. Более того, «миф не может быть отличаем от сказки формально. Сказка и миф иногда настолько полно могут совпадать между собой, что в этнографии и фольклористике такие мифы часто называются сказками [Пропп, 1998, с.124].

Действительно, успех у аудитории очень тесно связан с мифологическим слоем произведения. «Сильные» жанры – триллер, фантастика, вестерн – всегда опираются на «сильные» мифы» [Ямпольский, 1987, с.41]. Взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий – один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды, - имеет очень большое значение для массовой популярности медиатекстов.

В этом контексте высказывается мнение, что «субъектом массовой культуры выступает особая профессиональная группа, создающая ее артефакты в соответствии с законами социальной психологии и рыночных отношений, носителем же ее ценностей является человек массы – недифференцированный субъект с невыраженным личностным началом, особенностями которого является не критичность восприятия и оценок, управляемость, духовная инфантильность» [Костина, 2006, с.19].

На наш взгляд, эти рассуждения логичны в первой части, касающейся создателей текстов массовой культуры. Что касается «человека массы», то в абстрактном, оторванном от жизни понимании рассуждения А.В.Костиной, возможно, и приемлемы. Однако исследования медийных социологов и педагогов [Зоркая, 1981; 1994; Туровская, 1979; Нечай, 1993; Федоров, 2001 и др.] доказывают, что аудитория массовой культуры дифференцирована, неоднородна, разделяется на различные типы, и во многих случаях о ней нельзя огульно говорить, как о тотально инфантильной, управляемой и некритичной. Часть активных потребителей

массовой/популярной культуры весьма критично и придирчиво отслеживает неправдоподобные, с их точки зрения, фрагменты (медиа)текстов. Другая часть аудитории особое значение придает моральной оценке позиции персонажей и авторов. Третья, ничуть не становясь «инфантильной» и «управляемой», ищет остросюжетных развлечений после тяжелого трудового дня, легко отделяя развлекательный медийный мир от реальной жизни...

О.Ф.Нечай, на наш взгляд, очень верно отметила важную особенность массовой (популярной) культуры – адаптацию фольклора в формах социума. То есть, если в авторском «тексте» идеал проступает сквозь реальность (в центре сюжета – герой-личность), в социально-критическом «тексте» действует персонаж, взятый из окружающей жизни (простой человек), то массовой культурой даются идеальные нормы в реальной среде (в центре повествования – герой-богатырь) [Нечай, 1993, с.11-13].

В качестве примера остановимся на текстуальном анализе по В.Я.Проппу, где успешно сочетаются сюжетно-повествовательный (включающий анализ персонажей, стереотипов, культурной мифологии), структурный, семиотический, идентификационный и контент-анализ.

Исследовав сотни сказочных сюжетов, В.Я.Пропп выделил 31 тип основных событий и характеров персонажей с ограниченным набором их ролей (семь ключевых персонажей и семь ключевых ролей), между которыми определенным образом распределяются конкретные герои со своими функциями. Каждый из семи действующих лиц/ролей (герой, ложный герой, отправитель, помощник, антагонист/вредитель, даритель, царевна или ее отец), имеет свой круг действий, т. е. одну или несколько функций [Пропп, 1998, с.24-49].

Вот выделенные в результате текстуального анализа события/функции:

- I. Один из членов семьи отлучается из дома (определение: отлучка).
- II. К герою обращаются с запретом (определение: запрет).
- III. Запрет нарушается (определение: нарушение).
- IV. Антагонист пытается произвести разведку (определение - выведывание).
- V. Антагонисту даются сведения о его жертве (определение – выдача).

- VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (определение - подвох).
- VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (определение - пособничество).
- VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (определение – вредительство).
- VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (определение - нехватка).
- IX. Беда или нехватка сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (определение - посредничество, соединительный момент).
- X. Искатель соглашается или решается на противодействие (определение - начинающееся противодействие).
- XI. Герой покидает дом (определение - отправка).
- XII. Герой испытывается, выпрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника (определение - первая функция дарителя).
- XIII. Герой реагирует на действия будущего дарителя (определение - реакция героя): 1) герой выдерживает (не выдерживает) испытание; 2) герой отвечает (не отвечает) на приветствие; 3) он оказывает (не оказывает) услугу умершему; 4) он отпускает плененного; 5) он щадит просящего; 6) он совершает раздел и мирит спорщиков; 7) герой оказывает какую-нибудь иную услугу. Иногда эти услуги соответствуют просьбам, иногда же они вызваны просто добротой героя; 8) герой спасается от покушения на него, применяя средства враждебного существа к нему самому; 9) герой побеждает (или не побеждает) враждебное существо; 10) герой соглашается на обмен, но немедленно применяет волшебную силу предмета к отдателю.
- XIV. В распоряжение героя попадает волшебное средство (определение - снабжение, получение волшебного средства).
- XV. Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (определение - пространственное перемещение между двумя царствами, путеводительство).
- XVI. Герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу (определение - борьба).
- XVII. Героя метят (определение - клеймение, отметка).
- XVIII. Антагонист побеждается (определение - победа).
- XIX. Начальная беда или нехватка ликвидируется (определение - ликвидация беды или нехватки).

XX. Герой возвращается (определение - возвращение).

XXI. Герой подвергается преследованию (определение - преследование, погоня).

XXII. Герой спасается от преследования (определение - спасение, обозначение).

XXIII. Герой неузнанным прибывает домой или в другую страну (определение - неузнанное прибытие).

XXIV. Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (определение - необоснованные притязания).

XXV. Герою предлагается трудная задача (определение - трудная задача).

XXVI. Задача решается (определение - решение).

XXVII. Героя узнают (определение - узнавание).

XXVIII. Ложный герой или антагонист изобличается (определение - обличение).

XXIX. Герою дается новый облик (определение - трансфигурация).

XXX. Враг наказывается (определение - наказание).

XXXI. Герой вступает в брак и воцаряется (определение - свадьба).

В.Я.Пропп доказал также парность (бинарность) большинства событий/функций сюжетов (недостача - ликвидация недостачи, запрещение - нарушение запрета, борьба - победа и т. д.). При этом «многие функции логически объединяются по известным кругам. Эти круги в целом и соответствуют исполнителям. Это круги действий» [Пропп, 1998, с.60]:

1) круг действий антагониста/вредителя (вредительство, бой или иные формы борьбы с героем, преследование);

2) круг действий дарителя/снабдителя (подготовка передачи волшебного средства, снабжение героя волшебным средством);

3) круг действий помощника (пространственное перемещение героя, ликвидация беды или недостачи, спасение от преследования, разрешение трудных задач, трансфигурация героя);

4) круг действий искомого персонажа (задание трудных задач, клеймение, обличение, узнавание, наказание второго вредителя);

5) круг действий отправителя (отсылка героя);

6) круг действий героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя, свадьба);

7) круг действий ложного героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя - всегда отрицательная - и, в качестве

специфической функции - обманные притязания) [Пропп, 1998, с.60-61].

Дальнейшие исследования ученых [Есо, 1960; Зоркая, 1981, 1994 и др.] доказали, что подходы В.Я.Проппа вполне применимы к анализу многих медиатекстов, включая практически все произведения массовой медиакультуры (литературные, кинематографические, телевизионные и пр.). И верно, во многих популярных медиатекстах в той или иной мере чувствуются отголоски библейских мотивов, древнегреческих мифов, сказок о Золушке, Красной Шапочке, Змее Горыныче, Синей Бороде, Али Бабе и сорока разбойниках и т.п. Безусловно, аудитория (например, школьная) может не замечать этого, но все равно неосознанно тянуться к сказочности, фантастическому действию, мифологическим героям...

Воспользовавшись схемой В.Я.Проппа, У.Эко [Есо, 1960, р.52] подверг культурно-мифологическому и структурному анализу серию шпионских романов Я.Флеминга о Джеймсе Бонде (за последние полвека практически все они были экранизированы, порой даже по несколько раз, что повлекло за собой целый шлейф пародий на «бондиану»). В результате была вычленена следующая стереотипная сюжетная схема:

- А. Бонд получает задание.
- В. Злодей встречается с Бондом.
- С. Бонд создает первые препятствия Злодею, либо наоборот.
- Д. Бонд встречает Женщину/Красотку.
- Е. Бонд использует Женщину (обольщение, овладение).
- Ф. Злодей берет в плен Бонда (с Женщиной или без нее).
- Г. Злодей пытается Бонда (с Женщиной или без нее).
- Н. Бонд побеждает Злодея.
- И. Бонд наслаждается Женщиной.

Продолжая аналитическую работу У.Эко, можно обнаружить в «бондиане» и 7 кругов действий персонажей по классификации В.Я.Проппа:

- 1) круг действий Злодея (преследование, коварные козни, борьба с Бондом);
- 2) круг действий Дарителя/Снабдителя (в каждом романе/серии некий глава секретной инженерной лаборатории вручает Бонду «волшебное средство» в виде новейшей шпионской и иной техники, попутно демонстрируя особенности ее функционирования);

- 3) круг действий Помощника (как правило, такого рода помощником у Бонда становится Женщина/Красотка, которая помогает Бонду спастись от преследования, решить каверзную задачу, найти нужный объект и т.д.);
- 4) круг действий Искомоего персонажа (в «бондиане» искомым далеко не всегда является персонаж, чаще это некий военный/стратегический объект, который необходимо уничтожить или похитить);
- 5) круг действий Отправителя (отсылает Бонда на очередное задание, конечно, Начальник Секретной службы Ее Величества, однако в круг действий отправителя входят также миловидная секретарша и глава инженерной лаборатории);
- 6) круг действий Героя (выполнение Бондом опасного задания, покорение им женских сердец и тел, борьба со Злодеем и его многочисленными слугами, уничтожение Злодея);
- 7) круг действий Ложного героя (как и Помощником, Ложным героем в «бондиане», как правило, тоже выступает Женщина - Роковая Красотка. Она всегда действует обманом, иногда, прикидываясь чуть ли не союзницей Бонда, не прочь между делом стать его любовницей. Роковая Красотка тесно связана со Злодеем и практически всегда на 100% уверена в своем могуществе и победе над Бондом. Как правило, ее коварные действия приводят к тому, что жизнь Бонда висит на волоске, и часто его спасает только Чудо).

Такого рода культурную мифологию можно легко обнаружить во множестве популярных медиатекстов. К примеру, анализ цикла чрезвычайно популярного у массовой публики телешоу «Поле чудес» показывает, что там в модифицированном варианте можно легко увидеть «отправителей» (родственники и знакомые игроков), «героев-искателей» (сами игроки), «дарителя» (ведущий шоу), «помощников» и т.д. Там же можно выделить и многие из вышеприведенных кругов действий персонажей (круги действий отправителя, дарителя, героя и пр.).

Аналогичные типы персонажей и кругов действия проявляются во многих реалити-шоу:

-«Последний герой» и «Сердце Африки»: разбитые на команды участники шоу оказываются в экзотических странах – вдали от цивилизации, без денег они вынуждены сами добывать себе еду и выполнять разнообразные задания ведущего/дарителя в надежде на итоговый приз (круги действий дарителя, отправителя, героя и пр.);

-«Империя»: участники делятся на команды богатых и бедных, один из них становится правителем Империи и вместе с тремя своими приближенными наслаждается комфортом и роскошью в замке; остальные участники шоу в крестьянской одежде живут хижине, выполняя тяжелую работу и дополнительные задания «богачей»; цель каждого участника шоу стать правителем Империи, поэтому время от времени «богатые» и «бедные» соревнуются между собой за право быть «богатыми»; в финале реалити-шоу остаются только два игрока которые борются за приз (круги действий дарителя, отправителя, героя, помощника, антагониста и пр.);

-«Остров искушений»: четыре неженатые пары отправляются на экзотический остров, чтобы испытать на прочность свои отношения; в отелях их ждут соблазнители/искусители противоположного пола (круги действий дарителя, отправителя, героя и пр.);

-«Дом»/«Дом-2»: восемь незамужних девушек и семь неженатых парней пытаются найти свою пару, доказать свою любовь и, соревнуясь, выиграть настоящий дом (круги действий дарителя, отправителя, помощника, героя и пр.);

-«Голод»: участники шоу без денег в незнакомой стране должны прокормить себя и своих друзей, придумывая различные способы добывания пищи (круги действий дарителя, отправителя, героя и пр.)...

Вместе с тем, опоры на фольклор, развлекательности, зрелищности, серийности и профессионализма авторов еще недостаточно для масштабного успеха медиатекста массовой культуры, так как популярность также зависит от гипнотического, чувственного воздействия. Вместо примитивного приспособления под вкусы «широких масс» угадывается «тайный подсознательный интерес толпы» на уровне «иррационального подвига и интуитивного озарения» [Богомолов, 1989, с.11]. Вот почему одни и те же сюжеты, попадая к рядовому ремесленнику или, например, к мастеру медийных развлечений, трансформируясь, собирают различные по масштабу аудитории. Авторы популярных медиатекстов (Б.Акунин, П.Коэльо, С.Лукьяненко, Р.Родригес, Р.Поланский, С.Спилберг, К.Тарантино и др.) в совершенстве овладели искусством «слоеного пирога»: созданием произведений многоуровневого построения, рассчитанного на восприятие людей самого различного возраста, интеллекта и вкуса. Возникают своего рода полустилизации-полупародии вперемежку с «полусерьезом», с бесчисленными

намёками на хрестоматийные тексты прошлых лет, прямыми цитатами, с отсылками к фольклору и мифологии и т.д. и т.п.

К примеру, для обычных читателей детективный сериал о сыщике Фандорине кажется увлекательным приключенческим сюжетом из «прошлых времен». А более медиакомпетентную аудиторию проза Б.Акунина может увлечь жанровой постмодернистской игрой с русской классикой, мифологией и фольклором, литературным стилем а la XIX век...

Для одних зрителей «текст» спилберговского сериала об Индиане Джонсе будет равнозначен лицемерию простодушного «Багдадского вора». А для других, более искушенных в медиакультуре, - увлекательным и ироничным путешествием в царство фольклорных и сказочных архетипов, синематечных ассоциаций, ненавязчивой пародийности.

Построенный на синтезе жанров детектива и триллера «Неистовый» Р.Поланского вполне может восприниматься обычной историей об исчезновении жены американского ученого, приехавшего на парижский конгресс, а может читаться как медиатекст, тонко переосмысляющий и иронично стилизующий наследие богатой традиции детективного жанра, «черных» триллеров и гангстерских саг – от Хичкока до наших дней, и даже – как завуалированная автобиография самого режиссера...

А сколько споров разгорелось в последние годы вокруг фантастических романов (и их экранизаций) С.Лукьяненко о всяческих «Дозорах»! Между тем, и здесь идет все также игра с мифологией, фольклором и развлекательными жанрами, которая как в печатном, так и в экранном вариантах находит живой отклик у миллионов читателей и зрителей.

Итак, можно прийти к выводу, что медиатексты популярной/массовой культуры своим успехом у аудитории обязаны множеству факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность,

компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.

Приведем пример критического анализа (на медиаобразовательном занятии в студенческой аудитории) одного из характерных медиатекстов, опирающихся на фольклорный/мифологический источник, – сериала С.Спилберга о приключениях Индианы Джонса.

Размышляя над выбором эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения произведения в целом, студенты предлагали в основном сцены, связанные с активными действиями (погони, драки, перестрелки), которые совершает главный герой – археолог Джонс и его многочисленные противники. У всех этих эпизодов в ходе обсуждения была обнаружена общая закономерность: в любых вышеупомянутых ситуациях главный герой сохраняет самообладание, демонстрирует отличную физическую подготовку, находчивость.

Одним из наиболее ярких в этом плане был выбран эпизод в дирижабле. Анализ эпизода начался с попытки аудитории описать свои звукопластические впечатления: что конкретно увидели, услышали, что делал герой, какова была его мимика и т.п. Студенты вспомнили, что персонажи, спасаясь от погони, пробираются в дирижабль, но радость от предстоящего спасения омрачается появлением врага... Однако главный герой моментально находит оригинальный выход из положения: выдавая себя за билетного контролера, он на виду у всех пассажиров точным ударом кулака выбрасывает противника вон... Перепуганные пассажиры тут же протягивают ему свои билеты...

Студенты отметили также лаконичную лексику главного персонажа, его обаяние, оптимизм.

Основной конфликт эпизода аудитория определила довольно быстро, ибо он свойственен большинству эпизодов произведения в целом: мифологическое, сказочное противоборство Добра и Зла, неизменно заканчивающееся победой главного персонажа, которому противостоят уступающие ему по всем статьям противники.

В целях более подробного анализа медиатекста участникам обсуждения было предложено, вспомнив другие эпизоды, ответить на

следующие проблемные вопросы: Развивается ли характер главного персонажа по ходу сюжета? Как авторы относятся к своему герою? Есть ли в произведении философский подтекст, символика, метафоричность? Фабула каких сказок и мифов используется авторами трилогии об Индиане Джонсе?

Практически все студенты говорили о том, что авторы, несомненно, на стороне своего героя. Однако часть аудитории приходила к выводу, что все эпизоды медиатекста прочитываются однозначно, везде речь идет о непобедимости главного героя, о его не претерпевающих никаких изменений основных чертах ловкости, благородства, смелости, отваги. Другие участники обсуждения обратили внимание на пародийный, иронический, фольклорный, сказочный слой произведения.

Размышляя над тем, как изображаются события медиатекста – всерьез или с иронией, аудитория, основываясь на предыдущих занятиях (где речь шла о причинах популярности медиатекстов, о типологии медиавосприятия) приходила к выводам:

-приключения главного героя показаны авторами с иронией, чтобы привлечь массовую аудиторию, так как многие люди боятся «тяжелых» медиатекстов;

-комедийные приключенческие медиатексты всегда популярнее тех, где всё подается с педалированной серьезностью, с натуралистическими сценами насилия, жестокости, так как после работы или учебы хочется просто отдохнуть, посмеяться, избавиться от плохого настроения;

-это пародия на многочисленные приключенческие истории от «Тарзана» и «Багдадского вора» до «Смертельного оружия»: авторы пародируют вестерны, триллеры, «хорроры», детективы и другие зрелищные жанры;

-в произведении можно легко выделить (по В.Я.Проппу): 1) круг действий антагониста (разнообразные формы борьбы с героем); 2) круг действий дарителя (снабжение героя волшебным средством); 3) круг действий помощника (пространственное перемещение героя, ликвидация беды, спасение от преследования, разрешение трудных задач и т.д.); 4) круг действий искомого персонажа (по ходу сюжета герой время от времени ищет не только волшебный Грааль и пр., но и тех или иных персонажей); 5) круг действий отправителя (отсылка героя); 6) круг действий героя (отправка в поиски, реакции на действия антагонистов, помощников, искомым персонажей и т.д.); 7)

круг действий ложного героя (время от времени на пути главного героя попадает персонаж, который притворяется положительным, на самом деле являясь помощником антагониста);

-авторы используют практически весь арсенал массового успеха, включающего фольклорные, сказочные мотивы, серийность, опору на функции компенсации, рекреации, эстетический компонент, проявляющийся в профессионализме режиссуры, операторской работы, в филигранной отделке трюков, мелодичности музыки, мастерстве актеров, хорошо ощущающих жанр и т.п. факторы, усиливающие зрелищность и эмоциональную притягательность произведения.

Студенты говорили о композиционной четкости медиатекста, об учете его авторами законов «эмоционального маятника», признаваясь при этом, что темпоритм произведения, звукозрительный и пространственно-временной мир медиатекста захватывает настолько сильно, что заставляет полностью погружаться в ауру произведения. Таким образом, можно было четко определить, что авторы/агентство мастерски сумели использовать особенности «первичной» (со средой действия медиатекста) и «вторичной» (с персонажами медиатекста) идентификации. Иначе говоря, медиатекст может читаться на нескольких уровнях: приключенческом, развлекательном, мифологическом, ассоциативном, пародийном.

Аргументированное разрешение проблемной ситуации, безусловно, не может окончательно гарантировать усвоение материала всеми участниками обсуждения. Поэтому задавался проверочный вопрос: если аудитория могла на него ответить, то значит, полученные знания были усвоены ею не поверхностно, а основательно. В данном случае вопрос был основан на методическом приеме сравнения персонажей медиатекстов: на каких персонажей известных вам медиатекстов с фольклорной, сказочной, мифологической основой похож главный герой?

Так на занятиях разрешалась проблемная ситуация, затрагивался не только критический анализ мифологических корней медиатекста, но и нравственная проблематика, авторская концепция, стилистические особенности произведения. Исходя из того, что медиатексты воздействуют на аудиторию комплексно, мы стремились к тому, чтобы студенты от несколько схематичного определения основных конфликтов, характеров героев и т.д. шли дальше: учились критически анализировать разные стороны произведения

(композиция, тема, фабула и сюжет, полифонический строй, многоплановость, авторская концепция и т.д.). Обнаружилось, что эффективность овладения аудиторией способностью к критическому анализу медиатекста во многом зависит от разнообразных форм проведения занятий, методических приемов, проблемных вопросов. В этой вариативности тоже заключается один из существенных принципов наших занятий.

Анализ медийных стереотипов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: ВФИ, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных, литературно-аналитических. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования («медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.).

Цикл литературно-имитационных творческих заданий по теме культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-составить план использования телевизионной компанией мифологической, сказочной основы в новых телевизионных шоу;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-написать синопсис (краткое содержание будущего медиатекста) с использованием мифологических, сказочных стереотипов (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи и т.д.);

Медийные технологии (media technologies):

-написать синопсис будущего медиатекста с акцентом на использование современных технологий создания медиатекстов с мифологической, сказочной основой;

Языки медиа (media languages):

-написать синопсис будущего медиатекста с мифологической, фольклорной основой с акцентом на символические коды (кадр, ракурс и т.д.);

Медийные репрезентации (media representations):

-составить рассказ от имени (главного или второстепенного) персонажа медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. Задание выполняется (как, впрочем, и большинство других заданий медиаобразовательного характера) на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы;

Медийная аудитория (media audiences):

-составить монолог от каких-либо представителей аудитории (разного возраста, пола, социального статуса, национальности, религии и пр.) о медиатексте с мифологическим, сказочным, фольклорным источником;

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-театрализованный этюд на тему съемки фильма или телепередачи с мифологическим, сказочным, фольклорным источником, (различные этапы подготовительного и съемочного процесса);

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами» («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.) медиатекста, опирающегося на мифологический, сказочный, фольклорный источник: «журналисты» по ходу занятия задают заранее составленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-театрализованный этюд на тему решения одного и того же короткого сюжета в жанрах сказки, мифа, легенды;

Медийные технологии (media technologies):

-театрализованный этюд на тему спора создателей медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, о

том, какие конкретно технологии можно использовать при его создании;

Языки медиа (media languages):

-театрализованный этюд на тему спора создателей медиатекста (с мифологическим, сказочным, фольклорным источником), о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.), изобразительное и/или звуковое решение можно использовать при его создании;

Медийные репрезентации (media representations):

-студенты играют роли мифологических, сказочных персонажей медиатекстов. Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются;

-«интервью» (разыгранные студентами интервью с мифологическими/сказочными персонажами конкретных медиатекстов и интервью с их «авторами»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются.

Медийная аудитория (media audiences):

-театрализованный этюд на темы различных реакций конкретных представителей аудитории (различного возраста, уровня образования, социальной принадлежности и т.п.) на те или иные медиатексты с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовка рисунков/коллажей на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством медиатекстов с мифологическим, сказочным, фольклорным источником;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-подготовка рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе вид и жанр медиатекста с мифологическим, сказочным, фольклорным источником;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка афиш к медиатекстам с мифологическим, сказочным, фольклорным источником, выполненных в разных технологиях (рисунок, коллаж, аппликация и т.д.);

Языки медиа (media languages):

-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров/карточек, которая могла бы быть взята за основу для изображения (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) активных действий персонажей медиатекста с мифологическим, сказочным, фольклорным источником;

-создание афиш/коллажей/комиксов, визуально отражающих мифологическую основу медиатекстов.

Медийные репрезентации (media representations):

-создание афиши/коллажа/комикса, где были бы представлены ситуации и персонажи медиатекстов, опирающихся на мифологический, сказочный, фольклорный источник;

Медийная аудитория (media audiences):

-подготовить рисунки возможных сновидений, которые могут быть у представителей различных типов аудитории после контакта с медиатекстами разных жанров с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий по теме культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-проанализировать социокультурные факторы, повлиявшие на точку зрения агентства/автора конкретного медиатекста, использовавшего мифологическую, сказочную основу;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-распределить медиатексты (из предложенного педагогом списка) по принципу опоры на разные фабулы мифов и сказок;

-смоделировать в табличном/структурном виде (на основе исследований В.Я.Проппа, Н.М.Зоркой, М.И.Туровской и др.) мифологические, сказочные стереотипы медиатекстов (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи, их ценности, идеи, мимика и жесты, одежда, предметы, места действия и т.д.), исходя из того, что многие медиатексты основываются на одних и тех же мифах, сказках, легендах (см. таб.);

Медийные технологии (media technologies):

-проанализировать возможности влияния современных технологий создания медиатекстов с мифологической, сказочной основой на их содержание;

Языки медиа (media languages):

-проанализировать то, как словесные и визуальные символы в медиатексте с мифологической, фольклорной основой образуют некое значение (к примеру, роль знаков в рекламе);

-распознать и проанализировать символические коды (кадр, ракурс и т.д.) в медиатексте с мифологической, фольклорной основой; то, как информация соотносится с кодами и условностями медиа; проанализировать то, как символические коды могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла медиатекста;

Медийные репрезентации (media representations):

-расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста, основанного на мифах/легендах/сказках;

-выбрать тезис (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения учащегося, верно отражающий точку зрения создателей того или иного медиатекста, основанного на мифах/легендах/сказках;

-поставить персонажа медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, 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.);

-проанализировать рекламные афиши медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, композиция афиши, указания на мифологические, сказочные корни медиатекста).

Медийная аудитория(media audiences):

-на основе рекламной афиши сделать прогноз успеха у аудитории того или иного рекламируемого медиатекста с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Табл.40. Выявление фольклорной/мифологической основы медиатекстов

Наличие ключевых событий (по В.Я.Пропру) медиатекстов, имеющих фольклорную/сказочную/мифологическую основу	Присутствие (+) или отсутствие (-) данного события в конкретном медиатексте (дать название медиатекста)
Положительный персонаж покидает свой дом (отлучка)	
К положительному персонажу обращаются с запретом (запрет)	
Положительный персонаж нарушает запрет (нарушение)	
Отрицательный персонаж пытается произвести разведку (выведывание) и получает необходимые ему сведения о положительном персонаже (выдача).	
Отрицательный персонаж пытается обмануть положительного персонажа, чтобы овладеть ею или ее имуществом (обман/подвох).	
Положительный персонаж поддается обману и тем невольно помогает врагу (пособничество).	
Отрицательный персонаж наносит одному из членов семьи положительного персонажа вред или ущерб (вред), либо одному из членов семьи чего-то недостает (недостача)	
Беда или недостача сообщается, к положительному обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (соединительный момент), он начинает действовать/противодействовать	
Положительный персонаж испытывается, выпрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника (первая функция дарителя).	
Положительный персонаж реагирует на действия будущего дарителя (реакция): выдерживает (не выдерживает) испытание; оказывает (не оказывает) услугу, прощает/отпускает какое-либо существо и т.п. ;	
В распоряжение положительного персонажа попадает волшебное средство (снабжение).	
Положительный персонаж переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (пространственное перемещение).	
Положительный и отрицательный персонажи вступают в непосредственную борьбу (борьба).	
Положительный персонаж побеждает отрицательного (победа), начальная беда или недостача ликвидируется (ликвидация беды или недостачи).	
Положительный персонаж возвращается домой (возвращение).	
Положительный персонаж подвергается преследованию (преследование), спасается от преследования (спасение).	
Положительный персонаж неузнанным прибывает домой или в другую страну (неузнанное прибытие).	
Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (необоснованные притязания).	
Положительному персонажу предлагается трудная задача (трудная задача).	
Задача решается (решение).	
Положительного персонажа узнают (узнавание).	
Отрицательный персонаж изобличается (обличение).	
Положительному персонажу даются новые облик, звание, должность, статус (трансфигурация).	
Отрицательный персонаж наказывается/уничтожается (наказание).	
Положительный персонаж вступает в брак и воцаряется или получает в подарок любовь и богатство (свадьба).	

Вопросы заданий для анализа культурной мифологии медиатекстов

[Buckingham, 2003, pp.54-60, Silverblatt, 2001, pp.107-108; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Используют ли медийные агентства мифологию при создании медиатекстов? Если да, как именно?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Каковы условности сказочного/мифологического жанра?

Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула медиатекста, основанного на фольклорных источниках? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы медиатекстов с мифологической, сказочной основой?

Медийные технологии (media technologies):

Может ли отличаться технология создания медиатекстов, относящихся к мифу, сказке, легенде? Поясните свой ответ.

Языки медиа (media languages):

В чем проявляется специфика изобразительного и/или визуального решения в медиатекстах, основанных на мифах, сказках, легендах?

Можете ли вы назвать аудиовизуальные коды, наиболее характерные для медиатекстов, имеющих сказочные, мифологические корни?

Медийные репрезентации (media representations):

Можете ли вы назвать конкретные медиатексты, основанные на известных вам мифах и сказочных сюжетах?

Предсказывает ли завязка события и темы медиатекста, опирающегося на миф, сказку, легенду? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для медиатекстов сказочных/мифологических жанров?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных медиатекстов, основанных на фольклорных, сказочных, мифологических источниках?

Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в медиатексте, основанном на мифе, сказке, легенде?

На фабулах каких сказок, мифов, легенд базируются сюжеты конкретных медиатекстов?

Медийная аудитория(media audiences):

От каких факторов зависит интерпретация массовой аудиторией медиатекстов, основанных на фольклорных источниках?

Можно ли утверждать, что интерпретация медиатекста зависит только от психофизиологических данных личности?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов, имеющих сказочные, мифологические корни (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как культурная мифология медиатекстов влияет на отношения, ценности, мировоззрения людей?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 28 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности по тематике культурной мифологии медиатекстов не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 8 человек (28,6%), на низком – 20 (71,4%).

Примечания

Barthes, R. (1965). *Mythologies*. Paris: Editions de Seuil.

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Eco, U. (1960). Narrative Structure in Fleming. In: Buono, E., Eco, U. (Eds.). *The Bond Affair*. London: Macdonald, p.52.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Богомолов Ю.А. Кино на каждый день...//*Литературная газета*. 1989. № 24. С.11.

Зоркая Н.М. *Уникальное и тиражированное. Средства массовой коммуникации и репродуцированное искусство*. М.: Искусство, 1981. 167 с.

Зоркая Н.М. *Фольклор. Лубок. Экран*. М., 1994.

Костина А.В. *Массовая культура как феномен постиндустриального общества*. М.: КомКнига, 2006. 352 с.

Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы//*Специалист*. № 5. 1993. С.11-13.

Пропп В.Я. *Фольклор и действительность*. М.: Искусство, 1976. С.51-63.

Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

Разлогов К.Э. Парадоксы коммерциализации//*Экран и сцена*. 1991. № 9. С.10.

Туровская М.И. Почему зритель ходит в кино//*Жанры кино*. М.: Искусство, 1979. 319 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

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

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

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

Философский энциклопедический словарь. М.1983. С.348.

Ямпольский М.В. Полемиические заметки об эстетике массового фильма//*Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков*, 12-13 октября 1987. М.: Союз кинематографистов,1987. С.31-44.

8.6. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории*

Текст частично опубликован в журналах:

Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания//*Перемена*. 2007. N 3. С.15-21.

Fedorov. A. (2007). Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. *Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.

Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования неразрывно связано с анализом персонажей медиатекстов различных видов и жанров. Под **анализом персонажей** (Character Analysis) мы будем понимать анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов.

Здесь могут эффективно применяться различные задания, активизирующие критическое и творческое мышление студентов. И тут мы снова можем найти поддержку в «школе диалога культур» В.С.Библера, поощряющей «игру в культуру, игру в людей той или иной культуры. А игра предполагает одновременно и включение в эту иную культуру, и отстранение от нее, несовпадение с нею, ощущение и лица, и маски» [Библер, 1993, с.27].

Анализ персонажей медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Buckingham, 2003; Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005, с.125; Федоров, 2004, с.43-51, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включают анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-имитационных творческих заданий для анализа персонажей медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-написать заявку, содержащую обоснование того, как известный медийный персонаж может стать логотипом, брендом агентства/фирмы;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

-написать ряд синопсисов, где один и тот же стереотипный персонаж действует в медиатекстах разных видов и жанров;

Медийные технологии (media technologies):

-представить план использования разнообразных медийных технологий для создания какого-либо известного персонажа;

Языки медиа (media languages):

-по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» медиатекста с двумя-тремя главными персонажами (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планов, ракурсов, движений камеры, монтажа (например, рассчитанный на 2-3 минуты экранного действия фильм/телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);

Медийные репрезентации (media representations):

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

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

-поставить героя 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.);

-придумать образы, характеры новых медийных персонажей, их диалоги, включить их в синопсис оригинального сценария;

-придумать испытания (физические, эмоциональные, моральные и пр.), с которыми сталкивается медийный персонаж;

-написать сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения с упором на развитие характеров персонажей;

-написать сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий, где главные персонажи вступали бы друг с другом в острый конфликт;

-написать оригинальный минисценарий, где можно было бы проследить развитие характеров персонажей.

-написать оригинальный текст (репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта, где рассказывалось бы о тех или иных персонажах;

Медийная аудитория(media audiences):

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

Игровые занятия проводятся на конкурсной основе. К примеру, в случае составления рассказа от имени персонажа аудитория сначала знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводятся коллективные обсуждения полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Так достигается цель творческих заданий: аудитория проникает в лабораторию создания медийных персонажей.

К примеру, студентка Алена С. придумала продолжение известной экранизации сказки «Золушка», рассказанное от имени главной героини. А Андрей Ю. сочинил рассказы от имени персонажа С.Сталлоне - боксера Роки и героини фантастического кинокомикса Лары Крофт...

Еще в более парадоксальную, фантастическую сторону изменяют ракурс задания, в которых требуется составить рассказ от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. К примеру, денежной банкноты, переходящей из рук в руки, зеркала в комнате героев, автомобиля, в котором герой преследует преступников и т.д. Составлению таких рассказов

часто помогают аналогии из других видов искусства (песня В.Высоцкого «Я «Як» - истребитель» и др.).

В ходе наших занятий студенты с удовольствием сочиняли рассказы от имени таких неодушевленных персонажей, как револьвер из гангстерского фильма, океанский лайнер «Титаник», перышко из фильма «Форрест Гамп», волшебной палочки Гарри Поттера и т.п.). Весьма удачной, на наш взгляд, получилась творческая работа Елены Ч.:

«Здравствуйте! Позвольте представиться, именно я сыграл главную роль в фильме «Парфюмер». Я – пузырек, в котором впервые смешались все компоненты тех самых духов, что создал мой гениальный хозяин. Я ощущал каждую каплю, которая медленно скользила по моим стеклянным граням. Каждая из них была великолепна. Когда же я наполнился до краев, то почувствовал себя очень значимым, можно сказать, великим! Это были непередаваемые ощущения! Наконец мой хозяин открыл меня на площади, где его должны были казнить, ну, а дальше вы знаете – эффект был поразительный! В этот момент я понял, что я звезда! Но, увы, совсем скоро пришлось спуститься с небес на землю: я оказался в грязи, совершенно опустошенный, затоптанный... И я все делал без дублеров, надеюсь, зрители оценят мои старания!».

Студентка Елена Ч. даже придумала «черный анекдот» о популярных медийных персонажах («Приходит Жан-Батист из «Парфюмера» в гости к доктору Лектору из «Молчания ягнят», а тот его спрашивает: «Кушать будешь?». «Нет, - отвечает Жан-Батист, - только понюхаю...»).

Многих студентов увлекает идея создания воображаемых интервью с персонажами известных медиатекстов (Бэтмэн, Чебурашка, Шрэк и др.). А вот, к примеру, творческая работа Екатерины Ф. и Дарьи К.:

«Добрый день, дорогие радиослушатели. У микрофона ведущие радиостанции «Клякса» Дарья и Екатерина. И сегодня в нашей еженедельной рубрике «У нас гостях» знаменитый мультяшный персонаж Шрэк.

-Скажите, как вам удалось покорить сердца миллионов девушек?

-Во-первых, я не моюсь, как обычные парни. Лишь один раз в месяц принимаю грязевые ванны. Во-вторых у меня красивый загар круглый год. Есть и еще масса достоинств, но я предпочитаю, когда о них рассказывают поклонницы, а не я сам.

- У вас есть вредные привычки?
- О да! Я люблю ковырять в носу!
- А какие у вас взаимоотношения с вашим другом ослом в нерабочее время?
- Он очень болтливый, это меня раздражает...
- У вас есть любимое блюдо?
- Да, мне нравится кушать слизняков в собственном соку. Фиона – моя жена – их очень вкусно готовит.
- Скажите, какие у вас планы на будущий мульт-сезон?
- Мне хотелось бы сыграть в каком-нибудь боевике. Но только главную роль, на роли второго плана я не согласен...
- Очень похвальное стремление. Желаем вам успеха!
- Чао, персики!

А мы напоминаем, что сегодня нашей приглашенной звездой был самый большой и дружелюбный мультяшный персонаж Шрэк. С вами были Екатерина и Дарья. До новых встреч!».

Полагаем, что такого рода задания вполне соотносятся с педагогической методикой В.С.Библера: «ученик сидит в классе, проигрывает заново в возможных вариантах совершенное человечеством или возможности иного свершения и (что существенно) останавливает себя в момент переигрывания, проигрывания заново всего уже совершенного, придуманного, созданного людьми» [Библер, 1993, с.13-14].

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» становится способность студента отождествить себя с персонажем, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении). В этом смысле показательна фраза студента Валерия Ч.: «Я всегда сопереживаю персонажам, ставлю себя на их место, стараюсь понять, почему они поступают так, а не иначе».

К примеру, на наших занятиях студенты с удовольствием сочиняли рассказы от имени героев популярных комедий «Джентльмены удачи», «Бриллиантовая рука» и других лент массового успеха.

Приведем один из студенческих рассказов от имени главного персонажа выдержанной в условной, временами откровенно фарсовой манере комедии В.Меньшова «Любовь и голуби»:

«Здравствуй, Валя! Прости, что долго не писал... Но такие дела, ёшкин кот... Жили мы с Надей, женой моей, как голубки. Ну, бывало, конечно, когда пропускали с дядей Митяем стаканчик-другой для сугреву души... Ну, с кем, ёшкин кот, не бывает!

А как поехал я по путевке на юг, - вся жизнь пошла на перекося. Встретился я там с Раисой Захаровной... Ну, ты ее должен помнить – она в нашем управлении кадрами заведует... Знала она много: об инопланетянах разных, про операции без наркоза... Да что там говорить: пошло-поехало... Бар, видео, коньякевич... Словом, ёшкин кот, переселился я к ней жить... Бросил свою Наденьку... Слава Богу, вовремя одумался... Не пара мне Раиса Захаровна...

А Надя меня приняла... Сначала осерчала сильно, а потом приняла... Так что пиши мне теперь по прежнему адресу. Привет жене и детям. Твой друг Вася».

Когда студенты составляли такого рода письма, они порой незаметно для себя проникали в авторский мир медиатекста и в характер героя и в итоге отвечали на вопрос: ради чего поставлена картина? Коснуться до всего слегка, вперемежку с солеными шуточками позабавить зрителей чудаковатостью персонажей-простаков? Поразить лихими монтажными переходами, реанимацией мельесовских трюков? Или речь идет о том, что рано или поздно родственные и дружеские чувства возьмут свое, состоится возвращение блудного мужа к покинутому семейному очагу? И вновь все будет по-старому. Даже еще лучше... Главное, не падать духом, не унывать, а жить веселее, с настроением, с радостью... А может, всё сразу? Обращение к сказочным, фольклорным мотивам в расчете на самую широкую аудиторию?

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют, на наш взгляд, и творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия медиатекстов.

К примеру, интересными получились результаты выполнения творческого задания под названием «Письмо от имени зрителя». Приведу примеры удачных работ студентов, где наиболее ярко ощутимо творческое усвоение теоретического материала,

показателем которого была способность к идентификации с воображаемым зрителем-читателем-слушателем, обладающим тем или иным уровнем медиавосприимчивости:

Работа Ирины О. «Монолог от имени женщины-пенсионерки, по поводу мелодраматического телесериала»:

«Вчера даже стирку бросила – очередную серию смотрела. Бедная девушка, такая милая, добрая, а сколько горя на неё свалилось! А сволочь эта, Леонсио, держит же земля такого! Я подобной жестокости еще не видела! Я б его своими руками удушила... Бедная девочка, как хорошо играет, как душевно! Я без слез смотреть не могу. Такой печальный взгляд, аж сердце схватывает! Чувствуется, как ей тоскливо... Да развернулась, да огрела бы его чумную голову чем-нибудь, да сбежала бы с кавалером! Я думаю, они все равно вместе останутся! Уж такая пара милая... А тут еще Роза эта мерзкая. Жаба ее душит! Еще и рожу такую подобрали... Я ее как первый раз увидела, так сразу так гадко стало... Вот Жемуари, совсем другое дело! Она хоть и толстая, черная, но очень душевная женщина. Так и хочет помочь.. Ой, доживу ли, когда все эти серии до конца покажут... Хоть бы всё хорошо закончилось. Нашим бы поучиться надо, как делать фильмы для народа. Смотришь – и еще смотреть хочется!».

Работа Владимира Е. «Письмо в Кремль от имени заслуженной ткачихи»:

«Дорогой наш, уважаемый президент! Пишет вам передовая ткачиха, неоднократно награжденная почетными грамотами. Начну с главного. Посмотрела я за последнее время несколько фильмов и передач по телевизору и скажу, что моему возмущению нет предела. Что же это творится такое, к чему мы пришли? Мы с мужем первый раз поцеловались, когда я за него замуж вышла. А тут и слов-то не подберешь, чтобы этот фильм рассказать. Внучке моей я строго-настрого запретила этот разврат смотреть. Чему учат молодежь? Насмотрятся таких бесстыжих фильмов и такое начнут творить... Разве у нас нет нормальных женщин, не проституток, чтобы их на экране показывать? Ведь сколько у нас женщин положительных, их надо прославлять! Вот в наше время были фильмы и телепередачи! Да, много врагов повылазило за время демократии, хотят заразить наш народ всякой пакостью и порнографией. Я знаю, что я не одинока. Будет и на нашей улице праздник! Прошу Вас, сделайте что-нибудь! Запретите показывать

такие мерзкие фильмы! Не оставляйте без внимания мое письмо! С уважением, Иванова А.А.».

Работа Дарьи К. «Письмо министру культуры России» от ветерана труда Веры Петровны»:

«От имени старшего поколения граждан России пишу Вам свое мнение о состоянии культуры в нашей стране. Мы не понимаем – неужели Министерство культуры не замечает, как избирательно действуют СМИ на воспитание нашей молодежи? Кино, телевидение, пресса явно нацелены на растление детских и юношеских душ. А нам, старикам, вообще, уже смотреть по телевидению уже нечего. Возмущают мыльные сериалы – никакой идейности, только подлость, измена, драки, убийства и т.п. И главное: эти фильмы и телепередачи обучают молодежь, как можно убивать, обманывать, грабить, то есть всему тому, что нужно, чтобы стать преступником. Мы требуем запретить и откровенные сексуальные сцены! А сколько напихивают рекламы! Нервы не выдерживают! Разве нельзя, чтобы вся эта реклама шла только на одном канале? Это и многое другое волнует наше поколение. Пойдите нам на встречу и помогите трудовому народу спокойно отдыхать хотя бы перед телевизором. Пожалуйста решите эти проблемы!».

Как видно из этих творческих работ, учащиеся вполне успешно справились с поставленным заданием. Достаточно сравнить вышеприведенные монологи вымышленных персонажей с письмами реальных зрителей, которые были опубликованы на страницах российской прессы. Совпадения очевидные, порой даже текстуальные. Следовательно, учащиеся, написавшие эти тексты, неплохо научились ориентироваться в типологии восприятия, верно уловили некоторые характерные тенденции, присущие массовому медиавосприятию (ориентация на рекреативные, компенсаторные функции медиакультуры, преобладание уровней «первичной» и «вторичной» идентификации с медиатекстами, желание видеть в них улучшенную модель окружающей действительности и т.д.). Такого рода творческие задания развивали воображение, фантазию аудитории, ее способность «вжиться» в образ вымышленного персонажа (в данном случае – «автора письма»).

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные

интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из курсов литературы, культурологии, мировой художественной культуры, музыки и др. Аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание герою», «идентификация» и т.д.

Наше исследование показало, что медиавосприятие значительной части студенческой аудитории находится на уровне «вторичной идентификации» («отождествление с персонажем медиатекста»). Устные групповые беседы, индивидуальные собеседования, письменные работы показали, что аудитория с таким уровнем восприятия способна дать моральную характеристику персонажам, обосновать мотивы их поступков, выделить основной конфликт (или несколько конфликтов) сюжета. Вместе с тем, уровень «вторичной идентификации», как свидетельствует проведенный нами эксперимент, отнюдь не гарантирует полноценности медиавосприятия в целом, так как довольно часто учащиеся уверены, что взгляды героя медиатекста и его автора едины.

При этом оказалось, что среди аудитории «вторичной идентификации» можно выделить две основные группы.

Во-первых, аудиторию, ориентированную на идеализированное отражение жизни на экране:

«Посмотрел недавно фильм о малолетних преступниках. В принципе для меня их характеры ясны. Один рос без отца, ожесточился, озлобился на весь свет. Другой стал работать в морге, привык ежедневно видеть трупы, превратился в холодного и безразличного к человеческим несчастьям циника... Да и само изображение помогает почувствовать горькое настроение героев: изуродованные вагоны электрички, грязные подсобки, унылый и мрачный цвет стен в мертвецкой, замусоренные уличные тупики... Да, такое в жизни можно, к сожалению, встретить часто. Но, по моему, нужно рассказывать не об этом, а о подвигах молодежи. Нужен оптимизм, перспектива для жизни!» (Олег Г.).

Как видно из приведенного отрывка письменной работы студента Олега Г., он во имя положительного примера готов пожертвовать и правдивостью повествования, и реалиями окружающего быта. В этом мнении, на наш взгляд, отчетливо

проявилась наивная убежденность части аудитории, что стоит изгнать с экрана «негативные моменты» и показать идеальных персонажей, как жизнь вокруг станет лучше...

Впрочем, большинство современных студентов не склонны требовать от медийных произведений идеального героя-современника. Они мечтают о полноценной рекреации: о красивых мелодраматических и приключенческих историях прошлого (вариант: фантастического будущего), желательно из жизни аристократов или иностранцев, о сказках для взрослых и т.п. медиатекстах, не имеющих к окружающей обыденности никакого отношения. По сути, идет переключка с аналогичными компенсаторно-рекреационными мотивами, свойственными аудитории «первичной идентификации», только на более высоком уровне, связанном с последующим анализом характеров героев, с отчетливым порой представлением о примитивности и отсутствии, к примеру, глубины проникновения в человеческие взаимоотношения и т.д.

Во-вторых, в группе «вторичной идентификации» можно выделить аудиторию, ориентированную на реалистическое отражение жизни в медиатексте:

«Мне кажется, что здесь правдиво показана жизнь молодых: как они себя ведут, чем занимаются, что ценят... Это я считаю его достоинством. Думаю, посмотрев этот фильм, те люди, которые ведут себя подобным образом – шляются по улицам, пьют в подворотнях, - задумываются о том, правильно ли они живут?... Страшно смотреть на это, но ведь такое у нас встречается всюду. Конфликт между родителями и детьми раскрыт в картине очень сильно. Актриса, исполняющая главную роль, очень хорошо передает психологию своей героини: у нее давно уже нет никакого контакта с матерью, она чувствует себя обделенной, несчастной, пытается найти себя в скандальных выходках. Постоянные упреки и семейные ссоры ее озлобили. Ей захотелось быть вне дома – потянуло на улицу. Она очень возбудимая, нервная, грубая, часто жестокая. Такая и зарезать может. Например, в уличной драке... Хотя по-своему она не глупа, тянется к счастью (которое для нее – в сексе, танцах, развлечениях). Но уж больно тоскливо ей среди дымящихся заводских труб, матерящихся «приблатненных», затурканной жизнью матери, вечно воюющей с выпивохой-отцом. Это для нее какой-то замкнутый круг... Я много знаю таких

девчонок. Ее подружки, как мне показалось, живут только для себя. Они часто равнодушны к людям, которым причиняют боль. Этот фильм мне очень понравился, его полезно посмотреть всем: и молодежи, и взрослым. Он дает повод о многом поразмышлять» (Людмила Д.).

Мнение Людмилы Д. свидетельствует, что она понимает тему, конфликтный характер событий медиатекста. Нравственная оценка поступков героев дана, хоть и без нюансов, но относительно верная. Однако за ней нет проникновения в суть авторской концепции.

Приведем еще несколько отрывков из творческих работ студентов, касающихся анализа персонажей медиатекстов:

«Герой изображен честным, добрым, искренним человеком, которому чужды меркантильные интересы его окружения. Его приятель, напротив, показан сильной и волевой личностью. Главная героиня – добрая, чистая и способная девушка, которая готова помогать окружающим. В нее невозможно не влюбиться, и я, конечно, радуюсь ее успехам. Также как в реальности, здесь показано то, что мы все – живые люди, меняющиеся в зависимости от обстоятельств. Другие же нас воспринимают по-разному: кто-то осуждает, а кто-то понимает. Все мы совершаем разные поступки. Есть определенные обстоятельства, в которых человек ведет себя так, а не иначе... Судьбы героев оказали максимальное влияние на мое отношение к жизни, к окружающим людям. (...) И верно – надо не сдаваться ни при каких обстоятельствах! Я теперь стараюсь не плыть по течению жизни, а активно действовать, преодолевать трудности, ставить различные цели и добиваться их выполнения» (Ирина Н.).

«Сериал произвел на меня очень сильное впечатление. Во-первых, своим интересным, близким к действительности сюжетом. Во-вторых, игрой актеров, которые настолько прочувствовали свои роли и так мастерски воплотили их, что во время просмотра казалось, что я наблюдала за жизнью реальной семьи, которая попала в трудную ситуацию. Задумываешься над тем, как важно любое твоё действие для других людей, как можно все изменить всего лишь несколькими словами. Мне понравился главный герой, потому что в финале он жертвует своими собственными интересами ради того, чтобы его близкие были здоровы и счастливы» (Ирина Ш.).

Цикл «театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа персонажей медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-ролевая игра на тему взаимоотношений персонажей, олицетворяющих персонал типичного медийного агентства (журналисты, продюсеры, менеджеры и др.);

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

-ролевая игра на тему съемки телепередачи (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая подбор персонажей, исполнение студентами ролей персонажей в телестудии и т.д.);

Языки медиа (media languages):

-подготовка пластических этюдов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей – с отработкой их мимики, жестов, движений и т.д.;

Медийные репрезентации (media representations):

-театрализованный этюд на тему интервью (или «пресс-конференции») с различными персонажами медиатекста;

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с характерами персонажей медиатекстов т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суда» над ним;

-актерские этюды: студенты получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («чиновник и посетитель», «дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной» и др.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект», который записывается на видеопленку. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Студенты размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему;

Медийная аудитория(media audiences):

-театрализованный этюд на тему разнообразных реакций на медиатексты представителей аудитории разного возраста, уровня образования и социального статуса.

Театрализовано-ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» практических занятий, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа персонажей медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовка серии рисунков, комикса на тему взаимоотношений персонажей, олицетворяющих персонал типичного медийного агентства (журналисты, продюсеры, менеджеры и др.);

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-создание серии рисунков на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

-серия рисунков, фотографий на тему использования различных медийных технологий в процессе подготовки образов персонажей для радио/телепередач или очередных номеров газеты;

Языки медиа (media languages):

-подготовка серии рисунков, комиксов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей – с отработкой их мимики, жестов, пластики движений, манеры одеваться, пользоваться косметикой и т.д.;

Медийные репрезентации (media representations):

-подготовка рекламных афиш, постеров, коллажей, комиксов, в которых отражались бы характеры тех или иных персонажей медиатекстов;

-съемка фотографий друзей для «иллюстрированного журнала» с попыткой при этом передать особенности характера изображаемых людей.

Медийная аудитория (media audiences):

-подготовка серии рисунков, комиксов на тему разнообразных реакций на медиатексты представителей аудитории разного возраста, уровня образования и социального статуса.

Анализ персонажей медиатекстов может быть также структурирован в виде специальных таблиц. В частности, студентам предлагается заполнить следующую таблицу и попытаться обосновать свои ответы.

Таб.41. Анализ персонажей конкретного медиатекста

Гендерные признаки	описание репрезентации категории в медиатексте:								
	возраст персонажа	раса персонажа	внешний вид, одежда, телосложение персонажа	уровень образования, профессия, хобби персонажа	семейное положение персонажа	социальное положение персонажа	черты характера, темперамент, мимика, жесты, лексика персонажа	ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажа	поступки персонажа, его способы разрешения конфликтов
мужской персонаж									
женский персонаж									

При заполнении таблицы 41:

Возраст персонажа медиатекста может быть выбран, исходя из следующих возрастных диапазонов:

до 5 лет; 6-12; 13-18; 19-25; 26-35; 36-50; 50-60 лет; старше 60 лет.

Раса персонажа медиатекста может быть обозначена следующим образом:

белый; цветной (метис, мулат и пр.); негр или афроамериканец; азиат; латиноамериканец; индеец; другое.

Уровень образования персонажа медиатекста: высшее, среднее, начальное образование, отсутствие образования.

Внешний вид персонажа медиатекста: привлекательность по традиционным стандартам, «усредненность» по традиционным стандартам, очаровательность/гламурность, непривлекательность по традиционным стандартам и др.

Одежда персонажа медиатекста: дорогая, дешевая, простая, изысканная, деловая, нарядная, спортивная, домашняя и др.

Тип телосложения персонажа медиатекста: средний вес/фигура, стройность/худощавость, спортивность/атлетичность, вес выше среднего, полнота и др.

Уровень профессии, учебы персонажа медиатекста: квалифицированный работник (в определенной отрасли), работник низкой квалификации (в определенной отрасли), безработный, работник занимающий высокую должность, работник занимающий низкую должность, школьник/студент и т.п.

Хобби, увлечение персонажа медиатекста: спорт (с указанием конкретного вида), коллекционирование, охота, рыбалка, секс, алкоголь, наркотики и др.

Семейное положение персонажа медиатекста: холостяк, женатый, разведенный, гражданский брак, вдовец, наличие родителей, детей, иных родственников (если да, то каких именно).

Черты характера персонажа медиатекста (приводятся преимущественно в бинарных вариантах): самостоятельность, иждивенчество, интеллектуальность, тупость, прямота, находчивость, хитрость, изворотливость, активность, владение ситуацией, пассивность, остроумие, ироничность, саркастичность, объект юмора/насмешки, иронии со стороны других персонажей, заботливость, беззаботность, верность, предательство, измена, оптимизм, пессимизм, правдивость, лживость, наивность, цинизм, доброта, жестокость, сила, «крутизна», решительность, слабость, нерешительность, смелость, трусость, трудолюбие, лень, практичность, безалаберность, принципиальность, беспринципность, целеустремленность, бесцельность, бунтарство, конформизм, независимость, зависимость, враждебность, дружелюбность, эмоциональность, холодность, грубость, нежность, твердость, мягкость, жесткость, гибкость, романтичность, прагматичность, кокетливость, открытость, скрытность, зажатость, замкнутость, сексуальность, чувственность, фригидность и др.

Темперамент персонажа медиатекста: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик.

Мимика персонажа: утрированная, активная, сдержанная, гротескная, угрожающая, дружеская, непристойная, грубая, нежная, ироничная, насмешливая, саркастичная, кокетливая, сексуальная, кривляние и др.

23	волевой(ая)												
24	безвольный(ая)												
25	остроумный(ая), ироничный(ая), саркастичный(ая)												
26	объект насмешек, юмора, иронии со стороны других персонажей												
27	верный(ая)												
28	предатель(ница)												
29	оптимист(ка)												
30	пессимист(ка)												
31	правдивый(ая)												
32	лживый(ая)												
33	добрый(ая)												
34	злой(ая)												
35	сильный(ая)												
36	слабый(ая)												
37	смелый(ая), решительный(ая)												
38	трусливый(ая), нерешительный(ая)												
39	трудолюбивый(ая)												
40	ленивый(ая)												
41	практичный(ая)												
42	безалаберный(ая)												
43	принципиальный(ая)												
44	беспринципный(ая)												
45	целеустремленный(ая)												
46	нецелеустремленный(ая)												
47	зависимый(ая)												
50	независимый(ая)												
51	эмоциональный(ая)												
52	холодный(ая)												
53	кокетливый(ая)												
54	строгий(ая)												
55	сексуальный(ая), чувственный(ая)												
56	фригидный(ая)												

Таб.43. Условные коды типичных персонажей медиатекстов

Условные коды персонажей в медиатекстах	Характеристика (включая аудиовизуальную) проявления данных кодов в медиатекстах	Список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные коды
Золушка		
Богатырь/Супермен/ Герой		
Простак/Иванушка-дурачок/		
Король/Царь/Властитель		

Красавица и Чудовище		
Аутсайдер/Неудачник		
Злодей или Маньяк		
Вампир/Упырь		
Шпион/Разведчик		
Предатель		
Жертва		

Особого разговора заслуживает тема влияния медийных персонажей на поведение аудитории. К примеру, американские ученые Р.Парк, Л.Берковиц, Ж.Лейкнс, С.Уэст и Р.Себастьян изучали эффекты поведения молодых зрителей в зависимости от наличия в просмотренных фильмах эпизодов с насилием. В течение 7 дней измерялись уровни агрессивности, анализ которых привел исследователей к выводу о негативном влиянии данных лент [Parke, Berkowitz, Leyens, West, and Sebastian, 1977, pp.148-153]. Однако, на мой взгляд, более убедительно выглядит иная социологическая концепция, утверждающая, что нет прямых причинно-следственных связей между просмотром экранных медиатекстов и преступлениями. По-видимому, большему влиянию в смысле стимуляции агрессивных склонностей подвержены люди с неустойчивой или нарушенной психикой, со слабым интеллектом, криминальным и/или наркозависимым окружением, способствующим принадлежности к «группам риска»...

Бесспорно, после просмотра боевика о бандитах подавляющее большинство юных зрителей не пойдет грабить киоск и вытаскивать мелочь из карманов прохожих. Всё так. Но всем ли их ровесникам присуще иронически-снисходительное отношение к изображению насилия на экране? На наш взгляд, тут надо поразмыслить... Бездумное – весело, увлекательно, да и ладно! – потребление такого рода лент приводит иных подростков к тому, что кроваво-развлекательное зрелище становится не только желаемой, но чуть ли не единственно любимой медийной темой [об этом см. подробнее в: Тарасов, 2005; Федоров, 2001, 2003; 2004, 2006; Fedorov, 2000; 2005]. Вырабатывается устойчивый стереотип восприятия: если смешно или стреляют – здорово, если герои заняты серьезными проблемами – значит, скукота. В итоге притупляется такое естественное чувство, как сострадание к человеческой боли. Отсюда и возникает потребность в зрелище все более остром и динамичном...

А ведь еще З.Фрейд писал, что «культура должна мобилизовать все свои силы, чтобы поставить предел агрессивным первичным

позывам человека и затормозить их проявления путем создания нужных психологических реакций» [Фрейд, 1990, с.29]...

Вопросы к анализу персонажей медиатекста на занятиях со студенческой аудиторией (часть вопросов приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000; Silverblatt, 2001; Бергер, 2005; Усов, 1989; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др., однако цикл вопросов нами существенно дополнен и переработан):

Медийные агентства (media agencies):

Могут ли медийные персонажи зависеть от тематической/жанровой/политической и т.д. направленности конкретных медийных агентств? Если да, то как именно?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

В чем сходства и в чем различия героев трагедии, драмы и мелодрамы?

Медийные технологии (media technologies):

Зависит ли внешний облик персонажей от медийных технологий?

Если да, то как именно?

Языки медиа (media languages):

Как гипертрофированная мимика и жесты персонажей связана с жанрами комедии, мюзикла, фантастики?

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился?

Можете ли Вы вспомнить эпизоды медиатекста, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, телеведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, об их образе жизни, об их отношении друг к другу? Характеризует ли обстановка характеры людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей?

Медийные репрезентации (media representations):

Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса и т.д. персонажей?

Какие политические, социальные и культурные настроения отражаются во взглядах и поступках персонажей данного медиатекста? Видны ли там признаки девиантного поведения,

сексизма, конформизма, тревоги, стереотипности мышления, конфликта поколений, высокомерия, снобизма, одиночества и т.д.?

Как персонажи данного медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи?

Каковы психологические отношения между персонажами в медиатексте, причины их действий, последствия этих действий?

Как развиваются характеры персонажей? Изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?

Что персонажи узнали в результате их развития сюжета медиатекста?

Бывает ли так, что персонажи медиатекста показаны контрастно по отношению друг к другу?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном медиатексте?

Кто является активным элементом действия в данном медиатексте – мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа?

Имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста?

Должны ли создатели медиатекста, изображать отрицательных персонажей как воплощение Зла? Так ли уж прямолинейна сама жизнь?

Следует ли финал логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Медийная аудитория(media audiences):

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Что заставляет вас сочувствовать одним героям и осуждать других?

Каков вклад каждого персонажа медиатекста в ваше понимание главного героя?

Могут ли измениться ваши симпатии к персонажам по ходу действия в сюжете медиатекста?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героя/героини? Можно ли вашего любимого героя назвать активным?

Может ли реакция аудитории продлить/прервать жизнь серийных

медийных персонажей?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов, касающихся тематики анализа персонажей медиатекстов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности в данной области обнаружила всего одна студентка (3,8%), на среднем уровне находились 11 человек (42,3%), на низком – 14 (53,8%). Полученные данные свидетельствуют о том, что в отличие, к примеру, от способностей к контент-анализу, студенты в силу своей базовой (школьной) подготовки по курсу литературы готовы к более качественному выполнению творческих заданий и вопросов, предполагающих анализ медийных персонажей.

Примечания

- BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Fedorov, A. (2000). Russian Teenagers and Violence on the Screen: Social Influence of Screen Violence for the Russian Young People. *International Research Forum on Children and Media* (Australia), N 9, p.5.
- Fedorov, A. (2000). Violence in Russian Films and Programmes. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.5.
- Fedorov, A. (2005). School Students and Computer Games with Screen Violence. In: *Russian Education and Society*. (USA). Vol. 47. N 11, pp.88-96.
- Parke R.D., Berkowitz L., Leyens J.P., West S.J., Sebastian P.J. (1977). Some Effects of Violent and Nonviolent Movies on the Behavior of Juvenile Delinquents. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. N.Y. Academia Press, N 10, pp.148-153.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.
- Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//*Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы*/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
- Библер В.С. Основы программы//*Школа диалога культур: основы программы*/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С.5-38.
- Зоркая Н.М. *Уникальное и тиражированное. Средства массовой коммуникации и репродуцированное искусство*. М.: Искусство, 1981. 167 с.
- Тарасов К.А. *Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры*. М.: НИИ киноискусства, Белый берег, 2005. 384 с.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук.* - М., 1989. – 362 с.
- Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//*США-Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 1. С.77-93.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

- Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2001. № 1. С.131- 145.
- Федоров А.В. Насилие на экране//*Человек*. 2004. № 5. С.142-151.
- Федоров А.В. Неповнолітня аудиторія і проблема «екранного насильства»//*Кіно-коло* (Украина). 2003. № 20. С.86-103.
- Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//*Мониторинг*. 2004. № 2. С.87-93.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В. Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. № 1. С.35-47.
- Фрейд З. Неудовлетворенность культурой//*Искусство кино*. 1990. № 12. С.18-31.

8.7. Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Автобиографический (личностный) анализ (Autobiographical Analysis) – сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Данный аналитический подход опирается на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти») и помогает аудитории критически понять влияние медиакультуры на развитие личности человека, способствует развитию медиакомпетентности. Учитывая, что восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно, автобиографический анализ на медиаобразовательных занятиях связан также с терапевтическим эффектом и феноменом компенсации.

В процессе использования автобиографического анализа на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории могут применяться различные задания, активизирующие критическое и творческое мышление студентов, способствующие развитию медиакомпетентности.

Цикл литературно-имитационных творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005, с.125, 145, Федоров, 2004; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

-представить себя в роли сотрудника медийного агентства и составить подробный план свой гипотетический рабочий день в этом качестве;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-написать сценарные этюды на тему того, как вы вели бы себя, попадая в комедийные, драматические, детективные и иные жанровые ситуации;

Медийные технологии (media technologies):

-представить себя в роли сотрудника медийного агентства и составить письменное обоснование технологии создания будущего медиатекста конкретного вида и жанра;

Языки медиа (media languages):

-представить себя в роли одного из медийных персонажей, глазами которого «увидено» или «услышано» то или иное событие, и написать сценарные этюды на темы похожих событий, увиденных/услышанных вами на самом деле с учетом особенностей аудиовизуального языка «субъективного взгляда» (ракурс, крупность плана, детали, сила, тембр звука и т.д.);

Медийные репрезентации (media representations):

-составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста, представив себя на его месте («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

-представить себя в роли персонажа того или иного медиатекста, но при этом изменить те или иные его компоненты (жанр, композицию, время, место действия медиатекста; возраст, национальность персонажа и т.д.), написать воображаемый монолог такого рода персонажа;

-представить себя в роли неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону; написать воображаемый «внутренний монолог» такого рода персонажа;

-описать самые забавные, мрачные, счастливые и наиболее невероятные случаи из своей жизни, придумать для них сценарные эскизы для медиатекстов;

-используя те или иные черты своего характера и факты из своей жизни, придумать образы новых медийных персонажей, их диалоги, испытания (физические, эмоциональные, моральные и пр.), с которыми эти медийные персонажи могут столкнуться;

-подготовить тексты для журнала, рассказывающего о своей будущей жизни;

-написать текст сообщения для теленовостей, связанный с каким-нибудь случаем из своей жизни;

Медийная аудитория(media audiences):

-составить монологи представителей аудитории с похожим на ваш типом медиавосприятия, но разного с вами возраста и социального статуса.

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-театрализованные этюды, в которых раскрываются разнообразные варианты ваших гипотетических действий в роли сотрудника медийного агентства;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

-театрализованные этюды, в которых раскрываются разнообразные варианты воздействия на аудиторию разного возраста и социального статуса медиатекстов различных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка пантомимы на тему влияния на вас лично телевидения, компьютера, интернета;

Языки медиа (media languages):

-подготовка театрализованного этюда на тему различных аудиовизуальных трактовок вашего поведения в той или иной реальной жизненной ситуации;

Медийные репрезентации (media representations):

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста; при этом «авторы» активно опираются в своих ответах на свой реальный жизненный опыт, события личной жизни;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры; при этом студенты, исполняющие роли «отрицательных персонажей» и «авторов» используют в своих репликах и речах собственный жизненный опыт, переосмысленные факты собственной жизни и т.п.;

Медийная аудитория (media audiences):

-театрализованный этюд на тему спора представителей аудитории с разными типами медиавосприятия, одинакового или разного с вами возраста и социального статуса.

Театрализованно-ролевые творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-аналитических и литературно-имитационных игровых практических занятий.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовка серии рисунков/комикса, в которых раскрываются разнообразные варианты ваших гипотетических действий в роли сотрудника медийного агентства;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-создание серии рисунков, в которых вы изображаете себя самого в виде персонажа медиатекста разных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка серии рисунков на тему влияния на вас лично телевидения, компьютера, интернета;

Языки медиа (media languages):

-подготовка комикса с различными визуальными трактовками вашего поведения в той или иной реальной жизненной ситуации;

Медийные репрезентации (media representations):

-составить серию снимков «Один день моей жизни», так чтобы постороннему человеку были ясны ваши привычки и интересы;

-создать собственный сайт в интернете на тему ваших личных жизненных достижений; затем обсудить содержание (достоинства, недостатки) этого сайта с друзьями, родственниками, знакомыми.

Медийная аудитория (media audiences):

-создать серию рисунков на тему эмоциональных реакций представителей аудитории с разными типами медиавосприятия, одинакового или разного с вами возраста и социального статуса.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005, с.125, 145; Федоров, 2004; Федоров, с.175-228.и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

-представить себя в роли сотрудника медийного агентства и проанализировать последствия вложения этой фирмой крупной суммы в какой-либо рискованный проект (соотнося свои действия со своим жизненным опытом, связанным с ответственными финансовыми операциями);

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-проанализировать, с какими ассоциациями («вспышками памяти») связаны у вас те или иные медийные жанры;

		**	**	**	**	**	**	**	**	**
	Женский персонаж	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		**	**	**	**	**	**	**	**	**

Вопросы к автобиографическому анализу анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Semali, 2000; Бергер, 2005; Медиа..., 2005, с.254; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Какие действия вы будете предпринимать, если будете главным продюсером в солидном медийном агентстве, если почувствуете, что предлагаемые вам проекты грозят фирме убытками?;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Какие виды и жанры медиатекстов способствуют большей идентификации личности с медийными персонажами?

Медийные технологии (media technologies):

Какое именно влияние оказали на вас компьютерные технологии, интернет? Почему?

Языки медиа (media languages):

Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, телеведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, об их образе жизни, об их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей? Какие предметы быта, любимые жаргонные словечки могли бы рассказать что-либо о вашем образе жизни? Почему?

Можете ли Вы вспомнить эпизоды медиатекста, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? Приходилось ли Вам испытывать нечто подобное?

Медийные репрезентации (media representations):

Кто является активным элементом действия в данном медиатексте –

мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Смогли бы вы совершить такие же поступки? Почему (не)смогли бы?

Каковы причины действия персонажей? Приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей? Свойственно ли вам такого рода поведение? Почему?

Говорят ли действия персонажа медиатекста (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? Соотносится ли это с вашим жизненным опытом?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном медиатексте? Как бы вы поступили в таких конфликтных ситуациях?

Как персонажи данного медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи? Близки ли вам такого рода идеи и взгляды? Почему?

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Медийная аудитория(media audiences):

Что заставляет вас сочувствовать одним героям и осуждать других?

Могут ли измениться ваши симпатии к персонажам по ходу действия в сюжете медиатекста? Связано ли это с особенностями вашего характера, темперамента, мировоззрения?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героя/героини? Почему?

Следует ли финал логике характеров персонажей и их мировоззрению? Если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Какие ощущения вызвал у вас данный медиатекст? Если вы ничего не почувствовали, то почему? Если какое-нибудь медийное произведение пробудило в вас сильные чувства, то как бы вы это объяснили? Почувствовали ли вы зависть, желание, тревогу, страх, отвращение, грусть или радость? Почему?

Подготовьте интервью по поводу телепрограммы любого дня и проинтервьюируйте самого себя. Ответьте на вопросы о своих любимых передачах: почему вам интересно их смотреть, а потом обсуждать? Какие программы вам не нравятся, но вы их, несмотря на это, смотрите? Приходится ли вам смотреть телепрограммы не по

собственному выбору, а только потому, скажем, что человек, с которым вы живете в одной квартире, любит их смотреть?

Если бы вам предложили сделать выставку/фестиваль медиатекстов, которые отражают ваши индивидуальные качества, какие тексты вы бы выбрали? Почему именно эти медиатексты?

Если бы вам предложили выбрать десять медиатекстов, которые могли бы рассказать о России инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти медиатексты?

Вас пригласили прочесть университетскую лекцию, посвященную медиакulturе России (или другой страны). Какие медиатексты вы могли бы подобрать для иллюстрации вашего выступления? Обоснуйте свой выбор.

Приведем *несколько типичных мнений студентов, которые в анализе медиатекста применили метод автобиографического анализа:*

Статистика неумолима – «авторские» медиатексты, лишенные развлекательности, молодежь, как правило, не интересуют. Герои и проблемы арт-хауса многим молодым зрителям, как правило, просто неинтересны. Они кажутся им далекими от того, что их волнует и беспокоит. В итоге персонажам сопереживать не хочется, тем более заниматься «автобиографическим анализом»:

- Начал смотреть по телевизору один психологический фильм. Люди заперлись в четырех стенах. И пошла сплошная болтология. Главная героиня всё время мучилась из-за чего-то. Очень долго говорила о своих любовных переживаниях. Скучно было страшно. Я чуть-чуть послушал, но так ничего и не понял. Переключил на другой канал... Я не против любви. Вот смотрел недавно один сериал: красивые актрисы, интересный сюжет, отличные съемки! А тут... (Юрий Ч.).

Однако элементы автобиографического анализа легко прочитываются и в высказываниях студентов, ориентированных на развлекательные медиатексты:

-Если у моих сверстников спросить, что они хотели бы увидеть – комедию или трагедию (или драму – для них всё едино!), они сразу ответят: конечно, комедию! Ведь тут отдохнуть, посмеяться можно! Да, откровенно сказать, у меня тоже иногда бывает такое плохое настроение, что хочется отвлечься, развеяться. Вот и смотрю «комедь», лишь бы посмеяться... А то по телику всё больше про политику, про войну да про бандитские разборки норовят показывать.

А я на их рожи и смотреть-то не хочу! Мало ли я алкашей и подонков на улицах вижу... Нет уж, хоть в кино и по ТВ – увольте от этого «удовольствия»...

Мне нравятся западные мелодрамы, потому что там показана жизнь, какой у меня никогда не будет. Конечно, и я хотела бы иметь двухэтажный особняк, полный шкаф модных нарядов, автомобиль «Мерседес». И я хотела бы каждый год ездить по разным странам, отдыхать на средиземноморских курортах, встречаться со знаменитостями... Вот смотришь телевизор или видео, – и глаза разбегаются! Сколько стран, сколько всего интересного! А я вот захочу, поехать, предположим, во Францию. Так ведь не получится. Ни у меня, ни у моих родителей нет денег на турпутевки. И родственников за границей тоже нет... Я знаю, мне так красиво не жить... У меня же отец с матерью не бизнесмены! И в лотерею я никогда не выигрываю... Так я хоть в кино или по телевизору посмотрю, как люди живут... (Татьяна Ф.).

Сопереживание, идентификация в большинстве случаев именно то, ради чего миллионы людей общаются с медиа. Мы мысленно ставим себя на место персонажей медиатекста, вживаемся в образ, виртуально «играем» полюбившуюся роль. Мнение Анны К., приведенное ниже, свидетельствует, что она понимает тему, конфликтный характер событий медиатекста. Оценка статуса героини медиатекста дана, хоть и без нюансов, но относительно верная, хотя за ней и нет глубокого проникновения в суть авторской концепции.

- Я думаю, здесь правдиво показана жизнь главной героини. Нет у нее света в окошке, нет реальной цели в жизни. Отсюда и многие конфликты с окружающими. Вроде бы мир открыт, вроде бы многое доступно. Но, увы, не для всех... Скорее, для тех, у кого есть богатые родители, мужья, родственники. Вот у меня, как и у главной героини, ничего этого нет. Как и она, я живу в общежитии... А если окончу вуз, получу копеечную работу и снова никаких перспектив купить отдельную квартиру. Так жизнь и пройдет... Я, как и главная героиня, умом понимаю, что надо сохранять оптимизм, на что-то надеяться. Ну, ей по сюжету немного везет в финале. А мне? Не знаю... (Анна К.).

Так высокий уровень медиакомпетентности в данном аспекте проявили студентки Оксана Б. (творческая работа «Фоторепортаж «Один день из моей жизни»»), Светлана С. (творческая работа «Мой

рабочий день на радио FM»), Анна С. (творческая работа «Мой рабочий день как ведущей теленовостей»).

Результаты выполнения 45 респондентами творческого задания «10 фильмов, которые могли бы рассказать о России инопланетянам» вывели на первое место «Бригаду» (20,0% голосов) и «Бумер» (17,8%). Далее следовали: «Бриллиантовая рука» (15,5%), «Служебный роман» (15,5%), «Девчата» (13,3%), «Москва слезам не верит» (13,3%), «Улицы разбитых фонарей» (11,1%), «Ирония судьбы» (8,9%), «Кавказская пленница» (6,7%), «9 рота» (6,7%). На наш взгляд, это, к сожалению, в какой-то степени свидетельствует о том, что немалая часть современных студентов отождествляет себя (и свою страну) с криминальными или полукриминальными персонажами/сюжетами «Бригады» и «Бумера». В то же время, ощутимое присутствие в списке медиатекстов «для инопланетян» относительно старых отечественных комедий и мелодрам показывает, что студенты хотели бы представить Россию не только государством, где люди часто нарушают законы, но и живут нормальной жизнью: влюбляются, смеются, грустят...

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 45 творческих работ студентов, касающихся тематики автобиографического анализа. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности обнаружило 5 студентов (11,1%), на среднем уровне находились 10 человек (22,2%), на низком – 30 (66,6%). Таким образом, автобиографический анализ медиатекстов, как и анализ персонажей, выполняется студентами с более высокими показателями, чем контент-анализ.

Примечания

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Медиа. Введение/Ред. А.Бриггз, П.Кобли. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 550 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.

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

8.8. Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Иконографический анализ (Iconographic Analysis) – ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – как символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом.

Правда, некоторые культурологи, весьма критично настроены по отношению к иконографическому анализу, утверждая, что «если за визуальным восприятием текста книги стоят абстрактные понятия, невидимые глазу значения и смыслы, то зрительные и звуковые образы экранной культуры самодостаточны и не требуют дополнительной дешифровки, их смысл – в них самих» [Костина, 2006, с.60].

На наш взгляд, такого рода точка зрения более чем спорна, так на сегодняшний день искусствоведами, учеными-семиотиками, теоретиками и практиками медиа и медиаобразования написаны уже тысячи томов (среди наиболее ярких работ можно вспомнить труды Ю.Лотмана, У.Эко, М.Ямпольского и многих других), в которых убедительно доказывается, что декодирование/расшифровка аудиовизуальных образов порой столь же непростой, требующий немалых знаний и умений процесс интеллектуальной и творческой работы.

Иконографический анализ медиатекста основан на ключевом понятии «язык медиа» (media language) и предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звука или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов медиатекста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, 1995, с.31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на

формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

В иконографическом анализе медиатекста (с опорой на ключевое понятие «язык медиа») обнаруживается сходство подходов западных (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные коды медиатекстов, затем идет плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В результате развивается медиакомпетентность аудитории по отношению к визуальным образам.

Методика выполнения творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекста, рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории, медиакомпетентность.

Иконографический анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005; Нечай, 1989, с.267-268; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекста на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-анализ логотипов известных медийных агентств/фирм с визуальной (композиция, цвет и т.д.) точки зрения;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.)
Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

Медийные технологии (media technologies):

-анализ технологий использования визуального ряда в медиатекстах конкретных видов и жанров;

Языки медиа (media languages):

-сравнение композиции в живописи, рисунке, скульптуре, фотографии, кино/телекадре;

-просмотр DVD/видеозаписи эпизода медиатекста без звука, чтобы сконцентрировать внимание на мимике, жестах персонажей, на цвете, освещении, последовательности сцен и видах съемки (планы, ракурсы, движение камеры); просмотр того же эпизода со звуком, чтобы получить более ясное представление о том, как достигается эффект воздействия медиатекста на аудиторию (включая воздействие конкретных технических приемов);

Медийные репрезентации (media representations):

-сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на ваше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу;

-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши); составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории;

-выбор нескольких рекламных текстов из дорогих и дешевых журналов; определение разницы в качестве рекламы, в характере рекламируемых товаров и услуг, во внешности изображенных мужских и женских образов;

-выбор нескольких фотографий или постеров разных лет, изображающих красивых женщин и мужчин; определение общего в этих изображениях, изменений за прошедшие десятилетия критериев красоты человека и того, каким образом медиатексты отражают эти изменения;

-анализ конкурса фотопроб актеров на роли (с использованием фотографий известных актеров или фотографий обычных людей);

Медийная аудитория(media audiences):

-анализ ряда изображений из медиатекстов с различными вариантами использования пространства; выводы о вкусе, социальной принадлежности, поле и возрасте людей, которых авторы рассматривают в качестве целевой аудитории;

Возможен также иконографический анализ медиатекстов с помощью таблиц (см. таб.45-48).

Таб.45. Типичные иконографические стереотипы в медиатекстах

<i>жанры медиатекстов</i>	<i>иконографические стереотипы в медиатекстах:</i>			
	<i>описание обстановки: предметов, места действия</i>	<i>описание приемов изображения предметов</i>	<i>описание приемов изображения персонажей</i>	<i>описание приемов изображения места действия</i>
драма				
мелодрама				
комедия				
детектив				
триллер				
вестерн				
фантастика				
хоррор				
телености				
телеинтервью				
реалити-шоу				
игровое шоу				
ток-шоу				
другой жанр				

Таб.46. Условные коды типичных персонажей медиатекстов и характеристика их визуального проявления

условные коды персонажей в медиатекстах	список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные	визуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах
--	--	---

	КОДЫ	
Золушка		
Богатырь/Супермен/ Герой		
Простак/Иванушка-дурачок/		
Король/Царь/Властитель		
Красавица и Чудовище		
Аутсайдер/Неудачник		
Злодей или Маньяк		
Вампир/Упырь		
Шпион/Разведчик		
Предатель		
Жертва		

Таб.47. Типичные визуальные изображения чувств в медиатекстах

условные коды типичного визуального выражения чувств в медиатекстах	визуальная характеристика проявления данных изображений в медиатекстах	список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные визуальные изображения чувств
голод, жажда		
пресыщенность, сытость		
страх, ужас		
радость, восторг		
сексуальное влечение		
сексуальная антипатия		
любовь		
ненависть		
жалость, сострадание		
равнодушие		
зависть		
ревность		
робость, застенчивость		
агрессия, наглость		

Таб.48. Стереотипы визуального изображения типичных мест действия медиатекстов

визуальные изображения типичных мест действия в медиатекстах	список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные типичные изображения	визуальная характеристика проявления данных в медиатекстах
жилище богача		
жилище бедняка		
жилище маньяка		
салун/бар/ресторан		
современный деловой офис		
учебное заведение		
армейская казарма		
корабль, подлодка		

полицейский отдел		
судебный зал		
тюрьма		

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекста на занятиях в студенческой аудитории.

Медийные агентства (media agencies):

- деловая игра «Создаем газету/журнал/интернетный сайт»;
- презентация медийного логотипа средствами пантомимы;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- подготовка пантомимы в рамках какого-либо медийного жанра с опорой на определенное визуальное пластическое решение;

Медийные технологии (media technologies):

- практическая реализация (в небольших творческих группах, вооруженных, например, портативными цифровыми видеокамерами) определенной медийной технологии с опорой на тот или иной способ визуального изображения;

Языки медиа (media languages):

- съемка короткого видеосюжета (длительность: 2-3 мин.) «Игра в шахматы», «Перемена в учебном заведении» и т.п. с использованием различных способов съемки;
- съемка телепередачи/выпуска теленовостей с использованием различных способов съемки;

Медийные репрезентации (media representations):

- пластические («застывшие» фигуры) этюды на темы сюжетов и персонажей медиатекстов;
- пантомимические этюды на темы сюжетов и персонажей медиатекстов;
- театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с иконографическим анализом медиатекстов;

Медийная аудитория (media audiences):

- подготовка пантомимы, визуально отражающей различные эмоциональные реакции аудитории разного возраста и социального статуса на те или иные медиатексты.

Цель многих из этих творческих заданий – освоение изобразительного ряда медиатекстов путем подготовки и последующего создания студентами мини-фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов,

компьютерной анимации и т.д. по заранее написанным планам и сценариям. Реализация театрализованно-ролевых творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются функции «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров», «журналистов» и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи, помогающие иконографической тематике занятий:

-«журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, подбор наиболее эффектных иллюстраций, фотографий);

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

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

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

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

Отметим, что кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных медиатекстов и т.д. Документальные сюжеты могут быть связаны с пейзажными зарисовками и т.п. кадрами, не требующими длительного подготовительного и постановочного периодов. По тем же причинам анимационные видеосюжеты лучше готовить либо в технике объемной (пластилиновой и пр.) мультипликации, либо с помощью персонального компьютера.

Бесспорно, такого рода занятия носят чисто учебный характер и не имеют целью создания медиатекстов, претендующих на профессиональный уровень. Важен не результат в смысле создания, к примеру, фильма для регионального конкурса видеолюбителей и т.п., а сам процесс постижения аудиторией аудиовизуального языка, развития их творческих способностей. Показателем эффективности выполнения театрализованно-ролевых творческих заданий можно считать способность студента на собственном опыте практически освоить азы создания изобразительного ряда медиатекста.

В результате театрализованно-игровые задания, как и литературно-имитационные, помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям развития медиакомпетентности личности: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого студента.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-переделка логотипа какой-нибудь известной компании, обоснование сделанных визуальных изменений;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

-подготовка рисунка, плаката, коллажа, отражающего визуальные стереотипы какого-либо медийного жанра;

Медийные технологии (media technologies):

-выбор медийных технологий (средств и формы изображения в фотографии, рисунке, журнальной иллюстрации и т.д.) и создание изображения истории на простую тему;

-экспериментирование с различными формами и технологиями с целью исследования того, как они используются для передачи специфических текстов, «посланий», визуальных символов;

-использование различной техники в планировании и создании медиатекстов, внимательный и критический анализ полученного результата;

Языки медиа (media languages):

-раскадровка видеосъемки (общий, средний, крупный планы) репродукции живописного полотна или кадра из фильма/телепередачи, фотографии с помощью рамки «кадра» разной величины;

-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены погони, например, в детективе (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.);

-выполнение и презентация визуального медиапроекта, основанного на изобразительной символике;

Медийные репрезентации (media representations):

-анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки;

-создание различных визуальных сюжетов на основе одного и того же изображения (с изменением его формы и элементов);

-чтение сценарной строки (к примеру: «Она стоит на мосту, закуривает сигарету, делает несколько затяжек и бросается в воду»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки;

- создание постера или коллажа на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.
 - подбор/создание рисунка, отражающего вашу трактовку медиатекста;
 - создание диорамы сцены из медиатекста;
 - создание иллюстрированной книги;
 - 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 медиатекстов;
 - создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.
 - создание настольной или физической игры по мотивам известного медиатекста;
 - создание альбома для вырезок интересных фактов и информации, основанной на вашем восприятии.
 - разработка карты местности, где происходит история медиатекста. Включение туда важных географических особенностей (типа озер, рек, и т.д.). Объяснение событий, происходивших в различных местах;
 - изготовление марионеток для пальцев, изображающих определенные сцены медиатекста, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам;
 - создание мультипликации - вашей собственной анимационной версии персонажей, написание их диалогов;
- Медийная аудитория(media audiences):*
- создание визуальных медиатекстов, предназначенных для специфической аудитории, предвидение того, как аудитория может отреагировать на такую продукцию;
 - создание рисунков или рисованных комиксов, отражающих различные эмоциональные реакции аудитории разного возраста и социального статуса на те или иные медиатексты.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов, визуальных проектов – обсуждаются, сравниваются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т.д.

Основной показатель выполнения задания: умение студента в невербальной форме передать свои впечатления от медиатекста. Проведенный нами эксперимент показал, что письменные работы и устные опросы далеко не всегда могут позволить точно зафиксировать истинный уровень медиавосприятия того или иного человека, так как он часто просто не в состоянии (неразвитость речи, стеснительность, отсутствие практических навыков публичного или индивидуального обсуждения медиатекста) передать свои впечатления словами. К примеру, в индивидуальных беседах с помощью наводящих вопросов нам удалось установить, что некоторые студенты, обнаружившие в письменных работах и в коллективных обсуждениях ярко выраженный уровень «первичной идентификации» (то есть восприятие только цепи событий медиатекста, без осознания позиций героев и авторов), на самом деле увидели и поняли значительно больше: как в характерах персонажей медиатекста, так и в ощущениях медиасреды. Максимальное раскрытие их уровня медиавосприятия происходило во время выполнения творческих заданий невербального характера. К примеру, рисуя рекламные афиши, студенты (даже с неразвитой лексикой и полной неспособностью передать свои медиавпечатления письменно) обнаруживали порой «спрятанное» в подсознании образное мышление, умение, опираясь на интуицию, создать на листе бумаги (с помощью красок, фломастеров, карандашей, вырезок из иллюстрированных журналов и аппликаций) любопытное отражение концепции медиатекста.

Такого рода феномен, несомненно, учитывает учебная программа, разработанная руководимым К.Бэээлгэт образовательным отделом Британского киноинститута. Она содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования и реализованных через творческие задания [BFI, 2003, p.7]: Freeze Frame («Замораживание кадра»); Sound and Image («Звук и изображение»); Spot the Shots («Место и кадр»); Top and Tail («Начало и конец»); Attracting Audiences («Привлечение аудитории»); Generic Translations («Видовые трансформации»); Cross-media Comparisons («Сравнения медиатекстов»); Simulation («Имитация»).

Выполнение задания «Замораживание кадра» заключается в том, что педагог с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается

педагогическая цель: аудитория понимает, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Выполнение задания «Звук и изображение» построено на том, что преподаватель закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи, особенности сочетания звукового ряда и изображения.

Творческое задание «Место и кадр» рассчитано на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Выполнение задания «Начало и конец» предусматривает просмотр аудиторией начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по изобразительному ряду которого они должны определить/угадать жанр произведения.

Изучение механизмов «Привлечения аудитории» рассчитано на то, что учащиеся собирают пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему.

Выполнение задания «Видовые трансформации» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного - в стихотворный и т.д.).

«Сравнение медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

Как мы видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, среди сторонников которой - К.Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э.Харт (Andrew Hart) и многие другие медиапедагоги.

Знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного, практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках специализации «Медиаобразование» (гос.регистрационный № 03.13.30). Утверждаем это с достаточной уверенностью, так как в процессе эксперимента апробировалось два варианта развития медиавосприятия: 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов; 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, введивших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов. Второй вариант оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела специфической терминологией, но и быстрее, подробнее описывала в устной речи иконографические элементы. Знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогали студентам точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию, в определенной степени готовили их к последующему критическому анализу медиатекстов (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста).

Цикл занятий, направленных на развитие у аудитории способностей к иконографическому анализу медиатекстов с помощью творческих заданий по восстановлению в памяти динамики аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.

В данном случае мы опираемся на высказанный выдающимся российским медиапедагогом Ю.Н.Усовым (1936-2000) тезис о том, что «восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с.235].

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия аудиовизуальных медиатекстов по ходу занятий нужно иметь в виду

усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Для того чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается сделать попытку описания динамики развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, цветоцветовую и т.д.) и эпизодов, так как динамика становления аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

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

Приведем отрывки из аналитических работ студентов, имеющие отношение к иконографическому анализу медиатекстов:

«Очень интересен финал произведения. Перед нами предстает картина разбитого, разграбленного, пылающего огнем Нью-Йорка XIX века. И постепенно это изображение сменяется сегодняшним Нью-Йорком. И на этом фоне звучит музыка. Этим приемом авторы хотели сказать, что жизнь меняется, а люди и проблемы остаются прежними. Новые люди нового мира плохо помнят или совсем не знают свою историю, и потому совершают те же ошибки, что и их предки...» (Мария Б.).

«Унылое настроение показано такими средствами, как дождливая сырая погода, серый цвет улиц. Одиночество героя

подчеркнуто неуютной обстановкой квартиры, его монологами, обращенными к умершей жене. (...) Идея авторов: показать, что обманутый человек, лишенный жизненного стержня, обречен на гибель» (Елена Г.).

«В финальном эпизоде мы видим пустой автомобиль с угасающими в полумраке под звуки мобильного телефона фарами. Постепенно фары машины гаснут, и телефон отключается... Эти два символа говорят о том, что недавно ими пользовались люди, которых уже нет в живых. Суть авторского послания: не стоит «гнаться за смертью» и слишком надеяться на удачу. Этот кадр вызывает жалость к погибшим персонажам, которые опасно неслись по жизни на полной скорости...» (Анна М.).

Вопросы к иконографическому анализу медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Buckingham, 2003, pp.54-60; Бергер, 2005, с.49, 92, 99, 124, 145; Медиа..., 2005, с.365 Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Всегда ли медийные агентства используют в своих логотипах изображения, отражающие их реальную деятельность? Если нет, то почему? Какие визуальные решения, обозначающие ту или иную фирму, наиболее распространены?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Есть ли разница в подходах к использованию цвета и освещения в медиатекстах разных видов и жанров?

Как изобразительные коды и условности проявляются в различных типах медиатекстов?

Медийные технологии (media technologies):

Как визуальные технологии влияют на создание медиатекстов?

Языки медиа (media languages):

Какие шрифты используются в медиатексте, и какую информацию они несут?

Какова взаимосвязь между изображением и текстовыми элементами в печатном рекламном медиатексте?

Какая языковая стилистика и речевые приемы использованы в тексте, размещенном на данном рекламном плакате?

Как используется пространство на рекламном плакате? Много ли там свободного места, или постер заполнен текстом и изображением рекламируемой продукции? Почему, по-вашему, это сделано именно так?

Какой ракурс применен в данном постере/фотографии/кадре? Каков тип освещения? Как используется цвет?

Как медиа пользуются различными формами визуального языка, чтобы передать идеи или значения? Как это использование визуального языка становится понятным и общепринятым?

Каковы воздействия выбора определенных форм визуального языка медиа?

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получилось именно такое изображение в кадре?

Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре?

Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде?

Есть ли в данном медиатексте визуальные символы, знаки? Если есть, то какие?

Если на рекламном плакате изображены люди и/или животные, то опишите, как они выглядят? О чем говорит фон, на котором они изображены? Как этот фон соотносится с изображенным действием?

Влияют ли традиции великих мастеров живописи на визуальный ряд современных медиатекстов?

Можете ли вы назвать примеры пейзажей, портретов, натюрмортов в медиатекстах?

Медийные репрезентации (media representations):

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста?

Как авторы медиатекста могут изобразительно показать, что их персонаж изменился?

Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения визуально помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Может ли быть природа (пейзаж) персонажем медиатекста? Если да, то почему?

Что могут рассказать о вас и вашей семье фотографии из вашего семейного архива разных лет?

Может ли фотография уловить сущность человека или только его внешний вид?

Как факторы формы воздействуют на общий смысл того или иного сообщения? Запишите на видеомаягнитофон одну и ту же главную «новость дня» с двух телеканалов, сравните визуальную и вербальную организацию этих двух вариантов (порядок показа фрагментов,

визуализацию, комментариев, работу операторов). Что вы можете сказать об обнаруженных различиях?

Медийная аудитория(media audiences):

В какой степени знания обуславливают эмоциональную реакцию на изобразительный ряд медиатекста? Если бы вы ничего не знали о нацизме и увидели бы медиатексты с изображением заключенных концлагерей, какое впечатление это произвело бы на вас? Почему?

В чем будет разница между фотографиями/видеосъемкой, сделанной по отношению к одному и тому же объекту туристом и ученым-исследователем?

Как освещение, игра светотени влияют на восприятие аудиторией того или иного медийного образа?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности по тематике иконографического анализа не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 8 человек (30,7%), на низком – 18 (69,2%).

Примечания

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бергер А.А. Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. 51 с.

Костина А.В. *Массовая культура как феномен постиндустриального общества*. М.: КомКнига, 2006. 352 с.

Медиа. Введение/Ред. А.Бриггз, П.Кобли. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 550 с.

Нечай О.Ф. *Основы киноискусства*. М.: Просвещение, 1989. С.167-168.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук*. М., 1989. 362 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

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

8.9. Семиотический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Семиотический анализ (Semiological Analysis) медиатекстов: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом. Семиотический анализ медиатекста в учебных целях опирается на **семиотическую теорию медиаобразования** (*Semiotic Approach, Le decodage des medias*), обоснованную в трудах таких теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, как Р.Барт [Barthes, 1964], К.Метц [Metz, 1964], У.Эко [Eco, 1976] и др.

Исследователь и медиапедагог А.Бергер подчеркивает, что «знаком, с точки зрения семиотики, может быть что угодно, что символизирует или означает нечто другое» [Бергер, 2005, с.55]. Таким образом, можно согласиться с тем, что знак – это «материальный, чувственно воспринимаемый объект (явление, действие), который выступает как представитель другого предмета, свойства или отношения. Различают знаки языковые и неязыковые. Представление, возникшее в сознании благодаря знаку, есть значение знака; представление, слившееся со своим значением в некоторое внутреннее единство, есть символ. ... Знаки можно разделить на изображения (отображает некое легко узнаваемое сходство с реальными объектами), указатели (отображает ситуативную связь, которую можно определить логически: например, огонь и дым) и символы (отображают условные значения, требующие специальных знаний - например, символика флагов различных государств, христианский крест) [Бергер, 2005, с.247].

Точно также и символом может стать любой предмет и любое явление. Символ – это знак, образ, воплощающий какую-либо идею; видимое, реже слышимое явление, которому люди придают особый смысл, не связанный с сущностью этого явления. Смысл символа намекает на то, что находится за его чувственно воспринимаемой внешностью. Символы с более абстрактным смыслом часто олицетворяют нечто такое, что само по себе не может быть выражено иным образом, кроме символического [Бэзэлгэт, 1995].

Проблема кодов – одна из ключевых в медиаобразовании. «Коды – система условных обозначений и названий, применяемых для

передачи, обработки и хранения различной информации и организации поведения. Существуют общепринятые коды, общеизвестные и определяющие поведение большинства людей, а также эстетические коды, обычно неосознаваемые, но, тем не менее, воздействующие на поведение» [Бергер, 2005, с.248].

В медиаобразовании коды – это набор условностей, зафиксированных в предсказуемую стереотипную модель. Программы новостей или анимация – хорошие примеры закодированных медиатекстов. Задача педагога – объяснить учащимся, что коды как способы понимания знаков, могут рассматриваться системой условностей и обычаев, предлагаемой культурной традицией. Культуру в общечеловеческом смысле можно также охарактеризовать как набор кодов. Недаром под фразой «культурный шок» подразумевается ситуация, когда человек сталкивается с непривычными ему культурными или социальными кодами» [Бергер, 2005, с.60-61].

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Так основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией – обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что семиотический анализ медиатекста должен еще более активно внедряться в медиаобразовательный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [Hart, 2000, p.21].

Материалом для семиотического анализа на занятиях в студенческой аудитории могут стать не только произведения «высокого искусства» (art house), но любые тиражируемые объекты – игрушки, упаковочные коробки, туристические путеводители, обложки журналов и т.д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация и их пластика составляет комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и «читаемых»

другими» [Watts Pailliotet and others, 2000]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысливают/репрезентируют ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

Семиотический анализ медиатекста тесно связан с изучением ключевого понятия медиаобразования «Язык медиа» (media language). В этом смысле «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, 1995, с.31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей, как уже отмечалось, чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Надо признать, что по отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные коды медиатекстов (к примеру, становятся «прозрачными» следующие коды: объекты и явления в медиатексте могут быть увидены якобы глазами персонажа, а каждая радио/телепередача имеет свою, как

правило, постоянную заставку). И только после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с.36]. Например, каков «код» изображения типичных отрицательных персонажей, а какой – типичных положительных. Или, в качестве, более сложного варианта – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

Тут, наверное, можно покритиковать педагогическую методику, ориентированную только на развитие критического мышления по отношению к медиаманипуляциям (или, например, направленную на «удовлетворение потребностей» аудитории в предпочитаемых ею стандартных, наиболее распространенных видах и жанрах медиа), за очевидное сужение спектра возможностей медиаобразования.

Семиотический анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Silverblatt, 2001; Бергер, 2005, с.145; Федоров, 2004, с.43-51, Федоров, 2005, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-аналитических и литературно-имитационных творческих заданий для семиотического анализа медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-анализ логотипов известных медийных агентств/фирм с семиотической точки зрения;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

-анализ того, в каких медийных жанрах чаще всего встречаются символы, отображающие условные значения, требующие специальных знаний (христианский крест, серп и молот, свастика и т.д.).

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка проекта технологии использования знаков и символов в медиатекстах конкретных видов и жанров;

Языки медиа (media languages):

-написание аннотаций и сценариев рекламных медиатекстов с опорой на знаки и символы;

-чтение короткого рассказа и размышление над тем, какие знаки и символы можно использовать при его экранизации;

-анализ рекламного плаката с изображением людей и рекламным текстом, учитывая все символы и знаки, замеченные вами на этом плакате.

-сравнение двух кадров (две фотографии, рисунка), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на восприятие кадра, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу;

Медийные репрезентации (media representations):

-представление своих вариантов «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: описание изменений, которые можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты;

-описание кодов репрезентаций в медиатекстах «суперменов», «плохих парней», «золушек», «простаков» и других стереотипных персонажей;

Медийная аудитория (media audiences):

-анализ процесса «чтения», декодирования аудиторией различного возраста и уровня образования знаков и символов в медиатексте.

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. Показатели выполнения заданий: умения декодировать медиатексты, читать и генерировать знаки и символы (в том числе и

выполняя творческие задания по замене отдельных компонентов медиатекста).

Цикл театрализованно-игровых творческих заданий для семиотического анализа медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-презентация медийного логотипа средствами пантомимы;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-подготовка пантомимы в рамках какого-либо медийного жанра с опорой на определенную символику;

Медийные технологии (media technologies):

-практическая реализация (в небольших творческих группах, вооруженных, например, портативными цифровыми видеокамерами) определенной медийной технологии с опорой на ту или иную символику текста;

Языки медиа (media languages):

-подготовка пантомимы с опорой на символику конкретного медиатекста;

Медийные репрезентации (media representations):

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

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с семиотическим анализом медиатекстов;

-театрализованный этюд на тему рекламной компании в сфере медиа: конкурс «медиа реклама» (вариант – «антиреклама») с опорой на знаки и символы;

Медийная аудитория (media audiences):

-подготовка пантомимы, символизирующей различные эмоциональные реакции аудитории разного возраста и социального статуса на те или иные медиатексты.

По сути дела, «театрализованно-ролевые» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-аналитических» игровых практических занятий. Они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные, пластические способности, ассоциативное, критическое мышление.

К недостаткам некоторых «театрализованно-ролевых» заданий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для семиотического анализа медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-переделка логотипа какой-нибудь известной компании, обоснование сделанных изменений в дизайне, символике;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-подготовка рисунка, плаката, коллажа, отражающего стереотипы какого-либо медийного жанра с опорой на определенную символику;

Медийные технологии (media technologies):

-выполнение (с опорой на современные компьютерные технологии, например, в Power Point) медиапроекта, связанного со знаковой системой медиатекста;

Языки медиа (media languages):

-анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения содержащихся там знаков и символов. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате, апробация разных вариантов расположения этих вырезок в «кадре»; размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки, и как это повлияло на смысл знаков и символов;

-создание различных сюжетов на основе одного и того же изображения, содержащего знаки и символы (с изменением их формы и элементов);

Медийные репрезентации (media representations):

-создание рекламных афиш/постеров собственного медиатекста (вариант: афиши/постеры к профессиональным медиатекстам) с

- помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках с упором на знаки и символы;
- создание рисунков, комиксов и коллажей с той или иной символикой на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры (с помощью вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов);
- создание диорамы сцены из медиатекста с использованием какой-либо символики;
- создание рекламного плаката с опорой на знаки и символы;

Медийная аудитория(media audiences):

- создание рисунков или рисованных комиксов, символизирующих различные эмоциональные реакции аудитории разного возраста и социального статуса на те или иные медиатексты.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, плакатов, коллажей, рисунков, комиксов – обсуждаются, сравниваются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории относительно знаков и символов и т.д. Основной показатель выполнения задания: умение студента в знаковой, символической форме передать свои впечатления от медиатекста.

Цикл творческих занятий, направленных на развитие у студенческой аудитории умения семиотического анализа конкретного медиатекста.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории. Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой студентам предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает аналитические задачи и служит первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов аудитории предлагаются -истинные и ложные трактовки логики знаков и кодов на материале конкретного эпизода медиатекста; верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Аудитории предлагается также заполнить таблицы (таб. 49-51) наиболее распространенных кодов персонажей, выражения их чувств и мест действия медиатекстов.

Таб.49. Условные коды типичных персонажей медиатекстов

Условные коды персонажей в медиатекстах	Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах	Список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные коды
Золушка		
Богатырь/Супермен/Герой		
Простак/Иванушка-дурачок/		
Король/Властитель		
Красавица и Чудовище		
Аутсайдер/Неудачник		
Злодей или Маньяк		
Вампир/Упырь		
Шпион/Разведчик		
Предатель		
Жертва		

Таб.50. Условные коды типичного выражения чувств в медиатекстах

Условные коды типичного выражения чувств в медиатекстах	Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах	Список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные коды
голод, жажда		
пресыщенность, сытость		
страх, ужас		
радость, восторг		
сексуальное влечение		
сексуальная антипатия		

любовь		
ненависть		
жалость, сострадание		
равнодушие		
зависть		
ревность		
робость, застенчивость		
агрессия, наглость		

Таб.51. Условные коды типичного места действия медиатекстов

Условные коды типичного места действия в медиатекстах	Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах	Список конкретных медиатекстов, где можно легко обнаружить данные коды
жилище богача		
жилище бедняка		
жилище маньяка		
салун/бар/ресторан		
современный деловой офис		
армейская казарма		
корабль, подлодка		
учебное заведение		
полицейский отдел		
судебный зал		
тюрьма/концлагерь		

Следующий цикл занятий состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов с точки зрения семиотического анализа**. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг, содержащих семиотический анализ медиатекстов) профессиональных медиакритиков, журналистов;

-подготовка рефератов, посвященных семиотике медиатекстов разных видов и жанров;

-письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров с опорой на семиотический анализ.

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

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

Занятия, развивающие умения семиотического анализа медиатекстов направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру критического мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях и т.д.

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

-выявление и рассмотрение содержания эпизодов конкретного медиатекста, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности знаков и кодов произведения в целом;

-анализ знаков и кодов медиатекста: как они проявляются в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда и т.д.

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

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов. При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, знакам и кодам медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Показателем способности аудитории к семиотическому анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления семиотической

многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом.

Вопросы к изучению основных подходов к семиотическому анализу медиатекста на учебных занятиях в студенческой аудитории [Buckingham, 2003, pp.54-60, Бергер, 2005; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Используют ли агентства в своих логотипах «фирменные» символы и коды? Если да, то почему? Какие коды, обозначающие ту или иную фирму, наиболее распространены?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Как условности и коды проявляются в различных типах медиатекстов?

Медийные технологии (media technologies):

Как технологии влияют на знаки и символы в медиатекстах?

Языки медиа (media languages):

Есть ли в данном медиатексте символы, знаки? Если есть, то какие? Каковы грамматические «правила», установленные медиа? Что случается, когда они нарушены?

Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи или значения – коды и символы?

Каковы воздействия выбора определенных форм языка медиа?

Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Представьте себя автором, которому нужно донести до аудитории определенную информацию и выразить определенные эмоции без слов. Какие визуальные образы можно использовать, чтобы передать такие понятия, как ужас, террор, секретный агент, любовь, ненависть, умопомешательство? Как можно изобразить другие явления и чувства?

Медийные репрезентации (media representations):

Что означают изображения, звуки или слова?

Каковы коды репрезентации «золушек», «суперменов» или «злодеев» в популярных медиатекстах?

Медийная аудитория (media audiences):

Какие ассоциации на уровне знаков и символов вызывает у вас реклама конкретного медиатекста?

Могут ли одни и те же коды и символы по-разному восприниматься аудиторией? Почему?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности по тематике семиотического анализа не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 5 человек (19,2%), на низком – 21 (80,8%).

Примечания

Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.

Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication*, N 4, pp.52-90.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.

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

8.10. Идентификационный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории*

* Впервые опубликовано в журнале: Федоров А.В. Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Медиаобразование*. 2007 N 1. С.36-43.

Идентификационный анализ (Identification Analysis) – распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медийные агентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем.

Здесь также практикуются учебные игры практического содержания, направленные на итоговое понимание аудиторией того, как могут быть закодированы, закамуфлированы те или иные идеи, проблемы в медиатексте.

Идентификационный анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005; Нечай, 1989, с.267-268; Федоров, 2004, с.43-51, Федоров, 2005, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для идентификационного анализа медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-проанализируйте ключевые заголовки на первых полосах различных газет; на основе идентификационного анализа попытайтесь сделать выводы о политической, аудиторной, жанровой направленности этих изданий;

-проанализируйте ситуации, связанные с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты,

журнала, передачи, фильма), с медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля; проанализируйте, какие проблемы медийное агентство, на ваш взгляд, вуалирует, какие упрощает и т.д.;

-проанализируйте, мнения каких социальных, политических, национальных, религиозных групп наиболее полно представлены в медиатекстах той или иной телерадиокомпании, а чьи исключены или представлены минимально; проанализируйте причины этого;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-анализируя ряд медиатекстов разных жанров, сделайте вывод о том, в каких именно жанрах наиболее часто используются манипулятивные технологии воздействия на аудиторию;

Медийные технологии (media technologies):

-анализируя ряд медиатекстов, сделайте вывод о том, какие именно манипулятивные технологии воздействия на аудиторию используются наиболее часто;

Языки медиа (media languages):

-проанализируйте, как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи или значения, как это использование языка становится понятным и общепринятым;

Медийные репрезентации (media representations):

-просмотрите одну из новостных телепередач; проанализируйте увиденное и услышанное с точки зрения присутствия/отсутствия в передаче попыток манипулятивного воздействия (двусмысленностей, фигур умолчания, «приклеивания ярлыков», упрощения информации и т.д.);

-сравните несколько точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, политологов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте;

-выберете тезис, по вашему мнению, верно отражающий точку зрения авторов того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом;

-расположите предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста;

-анализируя ряд медиатекстов, сделайте вывод (подтвержденный конкретными примерами) о том, как медиа могут искусственно создавать псевдособытия;

Медийная аудитория(media audiences):

-проанализируйте медиатекст с точки зрения того, для какой аудитории он предназначен;

-проанализируйте причины, по которым аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты;

Цикл театрализованно-ролевых творческих занятий для идентификационного анализа медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-театрализованный этюд на тему совещания продюсеров медийного агентства, разрабатывающих систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будут применяться ими в ходе грядущих выборов в парламент;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-театрализованный этюд на тему того, как создается псевдособытие в телевизионной или радиопередаче, в очередном газетном выпуске;

Медийные технологии (media technologies):

-театрализованный этюд на тему того, с помощью каких технологий в медиатекст закладываются скрытые сообщения;

Языки медиа (media languages):

-театрализованный этюд «Муки творчества»: выбор «авторами» аудиовизуального языка для своего будущего медиатекста, в который обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции);

Медийные репрезентации (media representations):

-«актеры»: студенты получают задания сыграть роли, близкие к сюжету того или иного медиатекста («начальник и подчиненный», «дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной» и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Студенты пытаются сыграть свои роли так, чтобы вложить свои реплики, жесты, мимику скрытые подтексты и смыслы;

-театрализованный этюд на тему интервью с «персонажами» и «создателями» (российскими и зарубежными) медиатекстов; «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой с подтекстами, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные со

скрытыми смыслами, кодами и подтекстами медиа, анализируют с этой точки зрения отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над «персонажами» и «авторами» медиатекстов; в ходе «судебного заседания» снова обыгрываются скрытые смыслы, коды и подтексты медиасферы и медиатекстов.

-театрализованный этюд на тему рекламного медиатекста, куда заложены те или иные скрытые смыслы, коды и подтексты.

Медийная аудитория (media audiences):

-театрализованный этюд на тему того, как эксперты спорят на тему того, как именно аудитория реагирует на манипулятивные медийные воздействия.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для идентификационного анализа медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство разрабатывает систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будут применяться ими в ходе политических выборов;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство создает псевдособытие в телевизионной или радиопередаче, в очередном газетном выпуске;

Медийные технологии (media technologies):

-создание комикса, серии рисунков на тему того, как авторы подбирают наиболее эффективные технологии, для того чтобы заложить в медиатекст скрытые сообщения;

Языки медиа (media languages):

-создание комикса, серии рисунков на тему выбора «авторами» аудиовизуального языка для своего будущего медиатекста, в который обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции);

Медийные репрезентации (media representations):

-создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках; попытка заложить в данные изображения некие скрытые смыслы;

-создание рисованных комиксов с «двойным дном», то есть с завуалированными смыслами и кодами;

Медийная аудитория(media audiences):

-создание рисованных комиксов на тему реакции аудитории на манипулятивные медийные воздействия.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс комиксов, рисунков, афиш, коллажей - обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т.д.

Основной показатель выполнения задания: умение студента в невербальной форме создать текст со скрытыми от поверхностного взгляда смыслами, кодами.

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

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;
- подготовка рефератов, посвященных теме идентификационного анализа медиатекстов;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов с акцентом на идентификационный анализ;
- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров с акцентом на идентификационный анализ.

Общая схема обсуждения медиатекста:

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

-коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

-обсуждение медиатекста с акцентом на идентификационный анализ, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

- выбор эпизодов, в которых можно расшифровать скрытые смыслы, подтексты;
- анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

При обсуждении медиатекстов учитываются также основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию:

- «оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
- «наведение румян» (приукрашивание фактов);
- «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);
- «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
- «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
- «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

При идентификационном анализе медиатекстов со студентами используются различные методические приемы:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);
- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
- критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации;

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

Как показал проведенный нами эксперимент, весьма эффективным в изучении идентификационного анализа медиатекстов в процессе медиаобразования, оказалось тестирование с использованием заранее подготовленных педагогом истинных/ложных трактовок тех или иных явлений медийной сферы.

Вот пример возможного **теста аудитории с применением ложных тезисов** [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20] с опорой на идентификационный анализ медиа:

- медиатексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- во всех странах мира газеты, журналы, телевидение и радио поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- различные типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются телевидением (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Каждый рекламный журнал предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех читателей (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Экстремальное насилие редко показывается в теленовостях (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Реклама сигарет и спиртных напитков призывает нас к аккуратности (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Здоровье и социальные проблемы не связаны с употреблением сигарет и алкогольных напитков (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

- Создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

Вопросы для идентификационного анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Buckingham, 2003, pp.54-60; Silverblatt, 2001, pp.42-43; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Существует ли равный для всех доступ к возможности открыть/основать новое медийное агентство?

Знаете ли вы о том, кто является собственником тех или иных компаний, которые производят, покупают и продают медиа/медиатексты? Если да, то как, по вашему мнению, конкретный собственник может влиять на медиатексты, выпускаемые его агентством?

Мнения каких социальных, национальных, политических, религиозных групп наиболее широко представлены в текстах медийного агентства N? Мнения каких групп представлены минимально? Мнения каких групп исключены? Почему?

Какие именно события медийные агентства стремятся отразить в своей продукции в первую очередь, какие обычно стремятся исключить?

Как агентство определяет целевую аудиторию для медиатекста?

Может ли агентство «создавать» свою аудиторию?

С какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить?

Какие идеи эти персонажи выражают?

Хочет ли медийное агентство, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации?

Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую тему?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.)?

Как условности и коды проявляются в различных типах/категориях медиатекстов?

Медийные технологии (media technologies):

Как медийные технологии проявляются в различных типах/категориях медиатекстов, связанных с манипулятивными функциями?

Языки медиа (media languages):

Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи, значения, «скрытые» коды? Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Медийные репрезентации (media representations):

Содержит ли создание медиатекстов скрытую функцию? Функцию конкуренции?

Как медиа доказывают, что сообщают правду о мире? Как авторы медиатекстов пытаются добиться их «подлинности», «документальности»?

Могут ли медиа искусственно создавать псевдособытия? Если да, то приведите конкретные примеры.

Может ли быть ангажированный, предубежденной позиция авторов медиатекстов? Если да, то приведите конкретные примеры.

Возможна ли абсолютная объективность взглядов создателей медиатекстов?

Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир, мораль или политические ценности?

Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Медийная аудитория (media audiences):

Почему аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Воздействуют ли медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

Могут ли медиа влиять на развитие политических процессов в социуме? Если да, как именно?

Способны ли медиа нарушить индивидуальные права граждан? Если да, в каких случаях?

Как (по каким причинам) аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты?

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

Влияют ли стратегия, стиль, и содержание медиатекста на понимание их аудиторией?

Как аудитория понимает, интерпретирует, оценивает медиатексты? что это означает?

Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию медиатекста?

Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?

Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у массовой аудитории?» и т.д.

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности по тематике идентификационного анализа не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 9 человек (34,6%), на низком – 17 (65,4%).

Примечания

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing, 194 p.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Нечай О.Ф. *Основы киноискусства*. М.: Просвещение, 1989. С. 265-280.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.

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

8.11. Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Идеологический анализ (Ideological Analysis), ***философский анализ*** (Philosophical Analysis): анализ идеологических, философских аспектов медийной сферы;

Теоретической базой тут является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно воздействовать на общественное мнение, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Педагогическая стратегия медиаобразования сводится к изучению политических, философских, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [Piette & Giroux, p.102].

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, философских, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «соцлагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [см., например, Лацис, Кейлина, 1928; Урицкий, 1954].

В настоящее время «идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, философский,

социально-политический подход к медиа и медиатекстам. Так педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением медиаобразования). В странах «третьего мира» (например, в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиаглобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

К примеру, Д.Букингэм (D.Buckingham) обращает внимание на то, что взгляды видного британского теоретика медиа/медиаобразования Л.Мастермана (L.Masterman) также во многом представляют собой трансформацию идеологической теории медиаобразования: «Несмотря на противоречивость взглядов, наиболее последовательная точка зрения Мастермана основывается на том, что медиа - агенты «доминирующей идеологии», которые направлены на пассивную аудиторию ... Подход Мастермана хорошо подходит к документальным видам медиа, где предполагается, что преподаватель может разоблачать «мистификацию» в соответствии с объективной правдой. Жанры, к которым этот подход не так легко применим, в особенности, недокументальные виды (а они больше всего нравятся молодежи), по сути дела, игнорируются. ... Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает «правду», не доступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог, и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто. ... Вероятность, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторией, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется. Предполагается, что студенты просто будут соглашаться с трактовкой, которую предлагает «объективный» анализ. Если бы только это было так просто!» [Buckingham, 1990, p.7].

Согласно своей концепции, Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию не только на развитие «критического мышления», но и анализ механизмов идеологического воздействия и ценностей той или иной информации.

Некоторые теории медиаобразования (к примеру, «практическое» медиаобразование) игнорируют такое ключевое понятие медиаобразования, как «аудитория», как, впрочем, и вопросы, возникающие в процессе ее изучения.

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию «аудитория»/audience возник в медиаобразовании лишь с 60-х годов. До того многие сторонники «протекционистской, инъекционной» (inoculatory approach) теории медиаобразования, вообще, думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной аудитории, а другие медиапедагоги опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования (cultural studies approach), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» [Бэзэлгэт, 1995, с.39]. Школьная/студенческая аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие одного и того же медиатекста учащимися/студентами одной и той же учебной группы также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда контакт с одним и тем же медиатекстом в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с преподавателем может вызывать разные реакции у одних и

тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство медиа» (agency), «аудитория медиа» (audience), «язык медиа» (media language), «категория медиа» (media category) и «технология медиа» (media technology), так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста (в том числе на его идеологический и философский смыслы).

Выделяя из этой схемы процесс взаимоотношения медиатекста, реальности и ее репрезентации, педагоги на уроках по медиаобразованию анализируют, к примеру, следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?», «К какому мнению приходит

аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?». Таким образом, рассматриваются проблемы репрезентации (в данном случае с точки зрения идеологических и/или философских аспектов) реальности со стороны агентства и ее трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляют задания, направленные на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические задания по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и пр.

Авторы немалого числа отечественных исследований прошлых лет упрекали создателей произведений популярной культуры в том, что те использовали неблагоприятные приемы психологического давления (постоянного повторения фактов вне зависимости от истины), извращения фактов и тенденций, отбора отрицательных черт в изображении политических противников, «приклеивания ярлыков», «наведения румян», «игры в простонародность», ссылки на авторитеты ради оправдания лжи и т.д. По сути, на основе частных фактов делались глобальные обобщающие выводы, так как среди создателей произведений массовой культуры всегда были и есть как честные профессионалы, строящие свои сюжеты с учетом гуманистических ценностей, так и склонные к политическому конформизму и сиюминутной конъюнктуре ремесленники.

Сторонники идеологической теории медиаобразования обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий (или «эффектов»), среди которых можно выделить:

- познавательные эффекты: краткосрочное изучение; интенсивное изучение, обширное изучение;
- эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;
- эмоциональные эффекты: временная реакция;
- физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;

-поведенческие эффекты: имитация; активация (т.е., например, активизация покупок с помощью рекламы) [Potter, 2001, pp.262-263].

При этом выделяются как *непосредственные* медийные влияния:

-познавательные (медиа могут немедленно «прививать» идеи и информацию);

-мировоззренческие (медиа могут сиюминутно создавать, изменять и укреплять мнения);

-эмоциональные (медиа могут вызывать непосредственную эмоциональную реакцию);

-поведенческие (медиа могут временно заставить вас делать что-то);

-физиологические (медиа могут краткосрочно возбуждать или успокаивать) [Potter, 2001, p.276],

так и *долговременные* медийные влияния:

-познавательные (приобретение долгосрочной информации, обобщение, открытие тайны и пр.);

-мировоззренческие (укрепление убеждений, эрозия, изменение прежних отношений);

-поведенческие (долговременные беспомощность; медийная «наркотизация», отсутствие моральных запретов);

-эмоциональные (увеличение/уменьшение эмоциональных реакций, то есть возбуждение или десенсибилизация в течение длительного периода времени);

-физиологические (увеличение толерантности к определенному содержанию медиатекста; физиологическая зависимость от медиа или определенного содержания медиатекста, «смещение» мозговой деятельности на длительный срок) [Potter, 2001, p.278, 296].

При этом предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агентство»/agency (в смысле источника медийной информации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек сознает, что любые тексты не

возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы, как «Они сделали это так, потому что...», или «Они никогда не показывают ...». Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [Бэзэлгэт, 1995, с.19].

Теория медиаобразования как развития критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию более сложных вопросов – таких, как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции и т.д. Однако так или иначе, ключевым здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (или по заказу какой компании, например, *Christian Dior* или *Sony*). Многие педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации аудиторией, но их умения задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой телекомпании отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему такая-то книга выпущена маленьким тиражом, а такая-то – большим?», «Почему режиссер А. получил в Голливуде 300 миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер В. всегда работает с относительно малым бюджетом?» и т.д.

Мы согласны с К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995, с.20] – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как *агентство/agency*, скорее всего, будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудитории.

Надо сказать, что в методике культурологической парадигмы медиаобразования, как и в методике развития «критического мышления» эффективно используются «практические подходы»

(practical approaches). В частности, ключевым понятием «агентство» учащиеся овладевают в процессе собственной практической деятельности – моделирования «агентства». Скажем, образуются группы «финансистов», составителей графиков «медиапроизводства», «редакторов», «цензоров» и т.д., которые планируют выпуск газеты, журнала или телепередачи. Естественно, ключевые понятия медиаобразования не находятся в вакууме, они связаны друг с другом. Поэтому, к примеру, проблемы проката, тиражирования и цензуры могут (и должны) рассматриваться на занятиях, посвященных ключевому понятию «аудитория». Точно также как в процессе практического создания медиатекста учащимися могут возникнуть проблемы, связанные с понятием «языка медиа»/media language («ракурс», «монтаж», «план» и т.д.).

Как уже отмечалось, одна из основных задач медиаобразования в современных условиях – развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации. Однако полноценное развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации, в том числе идеологического и философского. Зная конкретные приемы медийного идеологического воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т.д.

Бесспорно, манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. Попробуем выделить некоторые из них:

- психофизиологический уровень воздействия на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
- социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;

-информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.

-эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетски», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д.

Манипулятивное воздействие медиа опирается также на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Нельзя игнорировать и отрицательные тенденции, которые связаны с медиа, например приемы манипулятивного свойства, навязывающие стереотипы, зависимость от чужого мнения и пр. [Карамурза, 2004]. Так на основе анализа многочисленных источников А.П.Короченский систематизировал наиболее распространенные манипулятивные элементы современных медиа: схематизм, упрощение; тождество логического и алогического; деформация отражения; отсутствие четко выраженных критериев различения поверхностных и глубинных взаимосвязей; ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю; синкретизм эстетико-образных, этико-регулятивных и собственно познавательных элементов мифа; воспроизведение многосложной картины мира через мифические бинарные оппозиции («добро-зло», «свой-чужой»); претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности и на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения; оценочно-ориентирующий характер медиатекстов; преднамеренность создания и др. [Короченский, 2002, с.83-84].

Как мы уже отмечали, сравнивая основные приемы манипулятивного идеологического воздействия медиа на аудиторию, можно использовать следующую типологию: «оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины; «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или

негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций; «наведение румян» (приукрашивание фактов); «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.); «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека); «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Например, элементы манипулятивных приемов «селекции», «наведения румян», «свидетельства» и «оркестровки» можно легко обнаружить в том, как в большинстве американских медиатекстов изображаются события второй мировой войны. Так «коммерческая образовательная система Multieducator в подборке изображений по Второй мировой войне уделяет периоду 1941-1945 гг. шестьдесят слайдов. Среди них лишь три кадра (5%) иллюстрируют участие в этой войне России. ... Правительственный образовательный канал Ease History, предлагающий для скачивания короткие видеофрагменты (клипы), иллюстрирующие события мировой истории, еще ниже оценивает роль и значение России в этой войне. Так среди 32 клипов, посвященных событиям Второй мировой войны, участие России в военных действиях ... не упоминается вовсе. (...) в свое время сильно удивляла уверенность многих американцев в том, что Россия во Второй мировой войне воевала на стороне Гитлера против США. Ни в каком учебнике вы не найдете столь откровенно лживого утверждения. Однако, если познакомиться с наглядными материалами учебного, познавательного или воспитательного характера, изданными на Западе, это заблуждение становится понятным. В материалах о начале второй мировой войны очень много внимания уделяется пакту Молотова-Риббентропа. Фотографии о визите немецкой делегации в Москву и подписании пактов 1939 году демонстрируются как визуальное подтверждение союзнических отношений Гитлера и Сталина. Разрыв пакта и последующие события в России освещаются мало – акцент делается на военных действиях в Европе и высадке американского десанта. Таким образом, представление о дружественных отношениях между Россией и фашистской Германией у многих распространяется на весь период войны» [Скрипкин, 2006, с.31].

Что касается особенностей манипулятивного воздействия современных российских медиа, то можно, к примеру, привести следующее суждение Л.А.Ивановой: «в качестве универсальных ценностей, предлагаемых детям и юношеству, сегодня выступают ценности обеспеченных слоев городского общества. Для утверждения системы этих ценностей существуют два пути: прямая навязчивая пропаганда, например, восхваление ловкачества, беспринципности, продажности, материального обогащения любой ценой, и создание художественными средствами отталкивающего образа пожилых, которые чаще выступают в роли алкоголиков, странного вида митингующих, нищих» [Иванова, 2005, с.256].

Крайней степенью негативного идеологического и психологического воздействия прессы, телевидения, радио, интернета в последние годы все чаще становится медиа-терроризм – «целенаправленное, планомерное, систематическое использование возможностей массовой информации (масс-медиа) для создания и тиражирования чувств страха (ужаса, беспокойства, тревоги) и распространения их в информационном пространстве в целях манипулирования общественным сознанием» [Цыганов, 2004, с.32].

Е.Волков [Волков, 2004] убедительно классифицировал уязвимые для всяческих манипуляций качества личности, противопоставив им качества личности, обладающей развитым критическим мышлением (Таб.52):

Таб.52. Сравнение антиманипулятивных и проманипулятивных качеств личности (по Е.Волкову)

<i>Антиманипулятивные качества личности</i>	<i>Уязвимые для манипуляции качества личности</i>
рефлексивность	рефлекторность (социальный автоматизм)
личностная автономия	конформизм
конструктивная (активная и перспективная) адаптивность	ситуационное (пассивное и сиюминутное) приспособленчество
способность к объективному познанию	субъективность восприятия реальности
самокритика и общая критичность	самообман и вера в иллюзии
изменение и развитие	стереотипность (инертность,

(лабильность, динамичность, эластичность)	инерционность, ригидность)
гибкость и сложность	потребность в однозначной определенности
самостоятельность	ориентация на авторитеты
конструктивная конфликтность	ориентация на поведение большинства
свобода	зависимость

Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют такого рода манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между пропагандой, манипуляцией, рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекстов организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания.

Исходя из вышеизложенного, нами разработана следующая последовательность развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

- знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;
- выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;
- показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта (в частности, анализ происходит с помощью заполнения таб.53);
- попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

При проблемном идеологическом анализе медиатекстов со студентами используются различные методические приемы:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д.,

- очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);
- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
 - критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации.

Таб.53. Идеологический анализ конкретных медиатекстов

Названия конкретных	Описание манипулятивных идеологических воздействий в конкретном медиатексте:								
	«оркестровка» («постоянное	«селекция»	«приклеивание ярлыков,	«наведение румян, создание	«трансфер (перенос	«свидетельство» , «ссылка на	«упрощение» («игра в	«отвлечение/переклечение	«ложь или полуправда»
<i>Медиатекст № 1</i>									
<i>Медиатекст № 2</i>									
<i>Медиатекст № 3</i>									

Разумеется, такой подход в проведении занятий полезен при определенных условиях. Прежде всего, он должен опираться на теоретическую подготовку аудитории. Такую теоретическую подготовку можно включить прямо в практику непосредственного проблемного анализа информации, но, на наш взгляд, предварительное общетеоретическое знакомство аудитории с типичными целями и приемами манипулятивного воздействия медиа значительно облегчает дальнейший процесс занятий.

Конечно, если для критического анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, учитываются особенности структуры произведения искусства. В противном случае не будет ощущаться разница между, скажем, конкретной политической акцией в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения художественной культуры. Нельзя не признать, что человек, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств. Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, конечно же, недостаточно.

Один из самых острых вопросов, касающихся идеологических аспектов манипулятивного воздействия медиа – насилие на экране. Бесспорно, немногие пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток и т.д. приводят к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции на сострадание других. Отсюда ясна цель рассмотрения этого аспекта. К примеру, - обнаружить истинную сущность персонажа-супермена, легко убивающего десятки людей, показать, в чем вред показа насилия как «игры», «шутки» и т.п.

В целях более разнообразного проведения занятия применяется эффективная игровая форма – «расследование», суть которой в следующем. Аудитории предлагается расследовать преступления героев нескольких медиатекстов, содержащих сцены насилия. Дается задание выявить неблагоприятные, незаконные, жестокие, антигуманные действия персонажей, которые могут помимо всего прочего подаваться авторами в «веселой» и «шутливой» форме. Таким образом, собрав веские «улики», аудитория выстраивает итоговое обвинение против авторов («агентств») тех или иных медиатекстов, манипулирующих сценами насилия.

В этом случае представляются весьма полезными рекомендации американского ученого Б.Бэйера: аудитория должна уметь «определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения;

5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и не установленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» [Beyer, 1984, p.56].

Для анализа информационных медиатекстов умения, предложенные Б.Бэйером, могут дать хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, «фигурам умолчания» и лжи.

Идеологический и философский анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005; Нечай, 1989, с.267-268; Федоров, 2004, с.43-51, Федоров, 2005, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для идеологического и философского анализа медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-анализ информации о том, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их в конкретной стране;

-анализ ключевых заголовков на первых полосах различных газет, попытка сделать выводы об их политической, аудиторной, жанровой направленности;

-исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медийной информации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-анализ похожих по жанру медиатекстов разных стран с целью доказательства, что один и тот же жанр может быть трактован по-разному – в зависимости от социальной, политической, идеологической, философской, национальной позиции авторов;

Медийные технологии (media technologies):

-анализ того, как использование различных медийных технологий может быть связано с идеологическим воздействием;

Языки медиа (media languages):

-анализ того, как средства медийного языка (визуального, звукового, аудиовизуального) может быть использован для усиления манипулятивного идеологического воздействия на аудиторию;

Медийные репрезентации (media representations):

-анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) событий, имеющих политическую, идеологическую направленность, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) на идеологическую, политическую тему. Последующее определение политической, идеологической ангажированности медиатекста;

-написание эссе (3-4 страницы текста) «Философские концепции медиатекстов на современную тему»;

-анализ одной из новостных телепередач с точки зрения присутствия/отсутствия в передаче попыток манипулятивного идеологического воздействия (двусмысленностей, фигур умолчания, «приклеивания ярлыков», «наведения румян» (приукрашивания фактов); «оркестровки», т.е. психологического давления в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины; «селекции» («подтасовки»), т.е. отбора определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных; «трансфера» («проекции») – переноса каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека); «свидетельства» – ссылки на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; «игры в простонародность» (максимально упрощенной формы подачи информации);

-анализ, сравнение идеологической направленности выпусков новостей, транслируемых тремя разными каналами в течение одного и того же дня, выявление сходств и различий, сравнение сюжетов этих теленовостей с сюжетами новостей в прессе, вышедшей из печати на следующий день;

-анализ медиатекста на политическую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических, философских и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением политических событий в медиатексте (образ страны,

народа, расы, национальности, социального строя, идеологии, политического управления, философии, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.);

-сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о политических событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте, о его философской значимости;

-выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения идеологии, философии авторов того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом;

-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания идеологии и философии конкретного медиатекста;

-описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста на политическую тему, включая идеологию, философскую концепцию и т.д.

Медийная аудитория (media audiences):

-написание эссе (3-4 страницы текста) «Идеологическое влияние книг, прессы и телевидения на современную молодежь»;

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для идеологического и философского анализа медиатекста на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-театрализованный этюд на тему поиска гипотетических спонсоров, источников финансирования медиапроекта с учетом его идеологической и/или философской направленности;

-театрализованный этюд на тему ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медийной информации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-театрализованный этюд на тему решения одного и того же сюжета на идеологическую тему в разных медийных жанрах;

Медийные технологии (media technologies):

-театрализованный этюд на тему того, как использование различных медийных технологий может быть связано с идеологическим воздействием;

Языки медиа (media languages):

-театрализованный этюд на тему спора группы «авторов» по поводу того, как средства медийного языка (визуального, звукового, аудиовизуального) может быть использован для усиления манипулятивного идеологического воздействия их будущего произведения на аудиторию;

Медийные репрезентации (media representations):

-«интервью» (сыгранные студентами интервью с различными «персонажами» медиатекста – с упором на идеологические и философские вопросы);

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими или зарубежными авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, в основном идеологического и философского характера, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего воображаемого (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

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

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над персонажами или авторами медиатекста, включающий обвинения идеологического характера;

Медийная аудитория(media audiences):

-рекламная кампания медиатекста, продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам) с учетом его идеологической и/или философской направленности;

По сути дела, театрализовано-ролевые творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-аналитических игровых практических занятий. Помимо развития у студентов умений критического анализа идеологической и философской составляющей медийной сферы, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для идеологического и философского анализа медиатекста на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-создание рисованного комикса на тему поиска гипотетических спонсоров, источников финансирования медиапроекта с учетом его идеологической и/или философской направленности;

-создание серии рисунков на тему ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медийной информации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-работа с жанровыми идеологическими стереотипами (аудитории предлагается заполнить соответствующие таблицы);

Медийные технологии (media technologies):

-создание рисованного комикса на тему того, как использование различных медийных технологий может быть связано с идеологическим воздействием;

Языки медиа (media languages):

-анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с идеологической и философской точки зрения. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, что изменилось после такой перестановки;

Медийные репрезентации (media representations):

-чтение сценарной строки (к примеру: «Он идет в толпе антивоенной демонстрации, не замечая приближающейся конной полиции...»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки;

-создание рекламы, постера, коллажа или диорамы на идеологическую, политическую, философскую тему на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов с дорисовками;

Медийная аудитория(media audiences):

-создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов на политическую, идеологическую, философскую тему, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

-создание визуальных медиатекстов на политическую или философскую тему, предназначенных для специфической аудитории,

предвидение того, как аудитория может отреагировать на такую продукцию.

Следующий цикл занятий построен на ***проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов с точки зрения их идеологии и философии***. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов, связанных с проблемами медийной идеологии и философии;
- подготовка рефератов, посвященных идеологическим, философским проблемам медиакультуры;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов с акцентом на идеологическую направленность и философские концепции;
- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров с учетом их идеологической направленности и философских концепций.

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

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста, особенности его философии и идеологии?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в философский и/или идеологический замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными идеологическими, политическими оценками рецензентов? Почему?» и т.д.

Затем - работа над рефератами на тему идеологии и философии медийной сферы. И только потом - самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по развитию умений критического анализа медиатекстов направлены здесь в первую очередь на идеологические и философские аспекты, на способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях.

Общая схема обсуждения медиатекста:

- вступительное слово ведущего (его цель - дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения, обратиться и к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на идеологическом, политическом, философском контексте событий, ни в коем случае не касаясь оценок авторской позиции, и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на медиавосприятие;
- коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);
- обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается с относительно более простых для восприятия медиатекстов со следующими этапами:

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих идеологическую, политическую и философскую концепцию авторов;
- анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления -в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, философских идей, политики, идеологии и т.д.);
- выявление идеологической, политической, философской позиции авторов и ее оценка аудиторией.

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

Весьма эффективным в изучении идеологического анализа медиа и медиатекстов в процессе медиаобразования, как показал проведенный нами эксперимент, оказалось тестирование с использованием заранее подготовленных педагогом истинных/ложных трактовок тех или иных явлений медийной сферы.

Пример возможного тестирования аудитории с применением ложных тезисов [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20] с опорой на идеологический анализ медиа:

- медиатексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- во всех странах мира газеты, журналы, телевидение и радио поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

- различные типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются телевидением (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- каждый рекламный журнал предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех читателей (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- экстремальное насилие редко показывается в теленовостях (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- реклама сигарет и спиртных напитков призывает нас к аккуратности (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- здоровье и социальные проблемы не связаны с употреблением сигарет и алкогольных напитков (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

Вопросы для идеологического и философского анализа роли медиа в социуме и медиатекстов [Buckingham, 2003, pp.54-60; Silverblatt, 2001, pp.42-43; Медиа..., 2005, с.240; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Каковы цели и задачи, место и идеологические функции медиа в современном мире?

Кто отвечает за создание медиатекстов?

Знаете ли вы о том, кто является собственником тех или иных компаний, которые производят, покупают и продают медиа/медиатексты? За счет чего медийное агентство может получить прибыль? Как, по вашему мнению, конкретный собственник может влиять на идеологию медиатекстов, выпускаемые его агентством?

Как компании продают похожую медиапродукцию в условиях конкуренции?

Кто управляет производством и распространением медиатекстов?

Имеются ли законы, регулирующие это, и насколько они эффективны?

Мнения каких социальных, политических, этнических, религиозных групп представлены в медиа максимально полно? Мнения каких групп исключены или представлены явно недостаточно? Почему? Возможны ли такого рода исключения и минимизация по идеологическим причинам?

Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую, идеологическую тему?

Какие предположения об аудитории имеются у создателей медиатекстов? Как агентство определяет целевую аудиторию для медиатекста?

Может ли агентство «создавать» свою аудиторию?

С какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить? Какую идеологию эти персонажи выражают?

Хочет ли медийное агентство/медиакоммуникатор, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации?

Можно ли (и нужно ли) подвергать цензуре, или каким-либо способом ограничивать информацию, распространяющуюся через интернет или по иным медиаканалам?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.)?

Как идеологические взгляды авторов проявляются в различных типах/категориях медиатекстов?

Медийные технологии (media technologies):

Какое именно влияние оказали компьютерные технологии, интернет на развитие общества? А на вас лично?

Языки медиа (media languages):

Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи, идеологию, философские концепции? Как это использование языка становится понятным?

Медийные репрезентации (media representations):

Что такое целевая аудитория в сфере медиа? Как медиа пытаются на нее воздействовать?

Как медиа доказывают, что сообщают правду об окружающем мире? Как авторы медиатекстов пытаются добиться их «подлинности», «документальности»?

Могут ли медиа искусственно создавать псевдособытия? Если да, то приведите конкретные примеры.

Может ли быть идеологически ангажированной, предубежденной позиция авторов медиатекстов? Если да, то приведите конкретные примеры.

Возможна ли абсолютная объективность взглядов создателей медиатекстов?

Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир, идеологию, философию, политические ценности?

Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Какие политические, социальные, идеологические, философские тенденции отражены в данном медиатексте? Видны ли там признаки девиантного поведения, сексизма, конформизма, тревоги, стереотипности мышления, конфликта поколений, высокомерия, снобизма, одиночества и т.д.?

Медийная аудитория(media audiences):

Имеет ли аудитория возможности выбора и контроля?

Почему аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Воздействуют ли медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или идеологических, философских проблемах?

Могут ли медиа влиять на развитие политических процессов в социуме? Если да, как именно?

Как вы оцениваете воздействие новостей в реальном режиме времени на общественное мнение и процессы принятия политических решений – как позитивное или негативное? (приведите примеры в подтверждении своей точки зрения);

Способны ли медиа нарушить индивидуальные права граждан? Если да, в каких случаях?

Для кого предназначен тот или иной медиатекст? для одного или большего числа типов аудитории? Для каких групп населения чтение газеты «Коммерсант» является более важным? Почему?

Как (по каким причинам) аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты?

Влияют ли стратегия, стиль, и содержание медиатекста на понимание их аудиторией?

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

Как аудитория понимает, интерпретирует, оценивает идеологическую направленность медиатекстов? Как на этот процесс влияют жизненный опыт и перспективы воспринимающего/оценивающего медиатексты индивида?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Что является главной идеологической целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности по тематике идеологического и философского анализа обнаружил 1 студент (3,8%), на среднем уровне находились 9 человек (34,6%), на низком – 16 (65,5%).

Примечания

Beyer В.К. Improving Thinking Skills. *Phi Delta Kappan*, 1984. Vol. 65. N 8, p. 56.

Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Masterman, L. (1984). *Television Mythologies*. New York: Comedia.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.

Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>

Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.

Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.

Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.

Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. 51 с.

Волков Е.Н. *Критическое мышление: принципы и признаки*. 2004 //http://evolkov.iatp.ru/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html

Иванова Л.А. Роль средств массовой коммуникации в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения//Вопросы педагогического образования. Вып.16. Иркутск: ИПКРО, 2005. С.251-259.

Кара-Мурза С.Г. *Манипуляция сознанием*. М.: Алгоритм, 2004. 528 с.

Короченский А.П. «Пятая власть»? *Феномен медиакритики в контексте информационного рынка*. Ростов: Изд-во Международного ин-та журналистики и филологии, 2002. 272 с.

Лацис, А., Кейлина, Л. *Дети и кино*. М.: Текинопечать, 1928. 88 с.

Медиа. Введение/Ред. А.Бриггз, П.Кобли. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 550 с.

Скрипкин С.В. Наглядные средства в гражданском воспитании. Опыт педагогики США//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.27-34.

Сороченко В. *Энциклопедия методов пропаганды (как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама)*. 2002. /<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>

Урицкий Н.З. *Кино во внеклассной работе*. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. 120 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

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

Цыганов В.В. *Медиа-терроризм: терроризм и средства массовой информации*. Киев: Ника-Центр, 2004. 124 с.

8.12. Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории

Этический анализ (Ethical Analysis) процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов опирается на так называемую этическую теорию медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и этического анализа медиатекстов [Пензин, 1987, с.47].

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся ... будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот, положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали» [Урицкий, 1954, с.42]. Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных теорий.

«Что представляет собой мораль? Влияют ли различные условия и обстоятельства на суждение о правильности или неправильности поступков, либо понятия о добре и зле существуют независимо от обстоятельств? Основываются ли человеческие суждения на неизменных принципах, или они формируются под влиянием социальных и индивидуальных потребностей, культурных традиций и исторического развития? Этические теории можно разделить на относительные и абсолютные, в зависимости от предлагаемых ими ответов на указанные вопросы. И относительные, и абсолютные теории приходят к различным общим выводам и поддерживают разные моральные принципы. Приверженец нравственного

абсолютизма может настаивать на неизменности или божественном происхождении определенных правил поведения, или на том, что их определяет природа, или что их можно вывести из определенных универсальных мотивов, или на их интуитивной очевидности. Релятивист, напротив, будет утверждать, что правила поведения зависят от общепринятых взглядов и социальных традиций, либо от актуальных политических, психологических, экономических или биологических потребностей» [Abelson, Friquegnon, 1991, p.7] .

С приходом эпохи постмодерна - с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства - фраза о том, что «современный учитель – защитник нравственных и эстетических ценностей» [Одинцова, 1993, с.113], стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность ... стали характерными чертами молодежной среды» [Хилько, 2001, с.5].

Обученный практическим умениям работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п.

Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной.

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К примеру, М.Бэррон и президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л.Розер (L.Rother) отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционистской педагогике, так

как учащиеся должны быть защищены от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса» искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя [Baron, Rother, 2003].

И здесь, думается, можно вспомнить и подходы «нравственного кинообразования», предложенные одним из отечественных педагогов еще в 70-х годах XX века: «изображение и осуждение зла в фильме направляется на формирование у юного зрителя а) правильной оценки аморальной сущности зла; б) умения видеть его под любой маской; в) противоборствующей личной позиции по отношению к злу - как в интеллектуальной установке, так и в поведении» [Малобицкая, 1979, с.16].

Этический анализ медиа и медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; 2003; Buckingham, 2003; Semali, 2000, pp.229-231; Potter, 2001, p.34; Бергер, 2005; Нечай, 1989, с.267-268; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-имитационных, литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включают анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-имитационных творческих заданий, способствующих этическому анализу процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-составить рассказы от имени различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных этических проблем (цензура, конкуренция, зависть, «подсиживание» и пр.), возникающих в ходе работы над новыми номерами газет и журналов, теле/радиопередачами, фильмами и т.д.;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-составить монологи типичных героев комедии, трагедии, мелодрамы, детектива, вестерна и т.д., в которых затрагиваются этические проблемы;

Медийные технологии (media technologies):

-придумать монолог зараженного манией перфекционизма разработчика спецэффектов, который доказывает медийному боссу необходимость выделения большей суммы на производство какого-либо медиатекста;

Языки медиа (media languages):

-составить диалог двух художников (режиссеров, операторов, светотехников, звукорежиссеров и др.), спорящих о том, как средствами композиции, цвета, света, звука, монтажа можно усилить напряженность морального конфликта персонажей медиатекста;

Медийные репрезентации (media representations):

-составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его «морального кодекса» («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

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

-придумать характер нового медийного персонажа и моральные испытания, с которыми этот персонаж должен столкнуться;

Медийная аудитория (media audiences):

-составить монологи на тему морали в медиатекстах и сфере медиа («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, этическими социальными и иными данными; здесь мы снова можем найти поддержку в «школе диалога культур» В.С.Библера, поощряющей «игру в культуру, игру в людей той или иной культуры. А игра предполагает одновременно и включение в эту иную культуру, и отстранение от нее, несовпадение с нею, ощущение и лица, и маски» [Библер, 1993, с.27];

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий, способствующих этическому анализу процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-театрализованные этюды на тему этических взаимоотношений различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных проблем, возникающих в ходе работы над новыми номерами газет и журналов, теле/радиопередачами, фильмами и т.д.;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-театрализованные этюды на тему диалогов типичных героев комедии, трагедии, мелодрамы, детектива, вестерна и т.д., в которых затрагиваются этические проблемы;

Медийные технологии (media technologies):

-театрализованный этюд на тему монолога зараженного манией перфекционизма разработчика спецэффектов, который доказывает медийному боссу необходимость выделения большей суммы на производство какого-либо медиатекста;

Языки медиа (media languages):

-театрализованный этюд: диалог двух художников (режиссеров, операторов, светотехников, звукорежиссеров и др.), спорящих о том, как средствами композиции, цвета, света, звука, монтажа можно усилить напряженность морального конфликта персонажей медиатекста;

Медийные репрезентации (media representations):

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции с российскими/зарубежными авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, касающиеся этических аспектов медиатекста, «авторам», которые, в свою очередь, предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают этические аспекты функционирования медиа в социуме, анализируют этические проблемы отдельных медиатекстов и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами медиатекста, нарушившими те или иные этические нормы.

Медийная аудитория(media audiences):

-театрализованные этюды на тему монологов и диалогов о проблемах морали в медиатекстах и сфере медиа представителей аудитории с различными возрастными, этическими социальными и иными данными;

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий, способствующих этическому анализу медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовить рисованный комикс на тему этических взаимоотношений различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающихся различных проблем, возникающих в ходе работы над новыми номерами газет и журналов, теле/радиопередачами, фильмами и т.д.;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-создать серию рисунков на тему этических взаимоотношений типичных героев комедии, трагедии, мелодрамы, детектива, вестерна и т.д.;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовить изображения/постеры на медийные темы, в которых с помощью различных технологий (компьютерных, коллажных и пр.) изображались бы этические конфликты персонажей;

Языки медиа (media languages):

-создать афиши на тему одного и того же этического конфликта медийных персонажей, где средствами композиции, цвета, света, ракурса можно усилить/ослабить его напряженность;

Медийные репрезентации (media representations):

-создать плакаты/рисунки/комиксы, отражающие этические проблемы медиатекстов;

-подготовить и реализовать пластические этюды на этические темы конкретных медиатекстов.

Медийная аудитория (media audiences):

-создать серию рисунков, в которых отражались бы реакции представителей различных возрастных, социальных, национальных, конфессиональных групп аудитории на проблемы морали в медиасфере.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, способствующих этическому анализу процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-поразмывать о медиатексте в целом и попытаться выявить этические намерения авторов и продюсеров;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-проанализировать этику стереотипных персонажей таких медийных жанров как комедия, мелодрама, детектив, вестерн и др.;

Медийные технологии (media technologies):

-проанализировать то, каким образом можно усилить напряженность этического конфликта персонажей медиатекста целенаправленным использованием разнообразных медийных технологий;

Языки медиа (media languages):

-проанализировать стереотипные модели изображения персонажей с теми или иные этическими отклонениями с точки зрения пластики, мимики, жестов, цветоцветового, звукового, ракурсного, монтажного решения;

Медийные репрезентации (media representations):

-описать и проанализировать основные моральные качества персонажей медиатекста;

-познакомиться с рядом медиатекстов, где отчетливо показано антиобщественное поведение (преступление, насилие, ложь); отметить, как персонажи совершают эти действия, и попробовать классифицировать этих персонажей по уровням морального развития;

Медийная аудитория (media audiences):

-описать и проанализировать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного медиатекста с этической точки зрения;

-описать и проанализировать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов с акцентом на этических аспектах;

Рассуждая об условиях медиавосприятия, студенты могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.

Игровое занятие по составлению «рассказа от имени героя» проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей (с учетом их моральных качеств), а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа медиатекстов играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений.

Студенты придумывают, а затем обсуждают различные этические варианты концепций медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно трансформируется восприятие одной и той же истории, если персонажи изменяют свои нравственные установки.

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» является способность студентов отождествить себя с персонажем, его этикой, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении).

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, моральных установок и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным этическим уровнем.

Аналитическая работа в студенческой аудитории может предполагать также использование тестов и таблиц.

Вот пример возможного **тестирования аудитории с применением ложных тезисов** [составлено на основе текста Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20] с опорой на этический анализ медиа:

- во всех странах мира медиа поставляют новости и информацию с одними и теми же этическими трактовками.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

- этика различных типов персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражается телевидением.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

- каждый выпуск теленовостей вызывает одинаковые этические реакции у всей аудитории.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

- насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается, чтобы не вызывать этических и социальных проблем.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

- экстремальное насилие редко показывается в теленовостях, чтобы не нарушить этический комфорт аудитории.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

- реклама сигарет и спиртных напитков призывает нас к моральной ответственности за сделанный выбор.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

- Здоровье, социальные и этические проблемы не связаны с употреблением сигарет и алкогольных напитков.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

- Медiateксты только развлекают и фактически не влияют на мораль аудитории.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

Аудитории также может быть предложено заполнить таблицы (таб.54-55), помогающие проанализировать этические аспекты медиа и медiateкстов:

Таб. 54. Анализ этических стереотипов в конкретных медiateкстах

<i>Персонажи медiateкстов и их этика</i>	<i>название/ жанр медiateкста</i>	<i>название/ жанр медiateкста</i>	<i>название/ жанр медiateкста</i>	<i>название/ жанр медiateкста</i>
персонажи: а) мужские б) женские				
черты характера, темперамент персонажей: а) мужских б) женских				
лексика персонажей: а) мужских б) женских				
этические ориентации персонажей: а) мужских б) женских				
способы решения конфликтов, поступки персонажей: а) мужских б) женских				

Таб.55. Этические характеристики персонажей в различных медиатекстах

№	Этические характеристики персонажа:	Названия медиатекстов:									
		№ 1		№ 2		№ 3		№ 4		№ 5	
		имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа	имя персонажа
1	нежный(ая), мягкий(ая)										
2	грубый(ая), жесткий(ая)										
3	бунтарь										
4	конформист(ка)										
5	романтик										
6	циник										
7	заботливый(ая) отец/мать, семьянин (хранительница очага)										
8	эгоистичный(ая) холостяк (незамужняя)										
9	дружелюбный(ая)										
10	агрессивный(ая), враждебный(ая)										
11	прямой(ая), простодушный(ая)										
12	изворотливый(ая), хитрый(ая)										
13	верный(ая)										
14	предатель(ница)										
15	правдивый(ая)										
16	лживый(ая)										
17	добрый(ая)										
18	злой(ая)										
19	смелый(ая), решительный(ая)										
20	трусливый(ая), нерешительный(ая)										
21	принципиальный(ая)										
22	беспринципный(ая)										

Следующий цикл занятий состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов.**

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории. Например, эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории

предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

- истинные и ложные трактовки логики этической позиции авторов на материале конкретного эпизода медиатекста;
- верные и неверные варианты этической концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.
- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов с опорой на этическую составляющую;
- подготовка рефератов, посвященных этическим проблемам медиакультуры;
- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров с акцентом на этические проблемы.

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

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят этические достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в этическую составляющую замысла автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными этическими оценками рецензентов? Почему?» и т.д.

Затем - работа над рефератами на тему этических проблем в области медиа. И только потом - *коллективное обсуждение этической тематики медиатекста:*

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих этические проблемы произведения в целом;
- анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, этических концепций и т.д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной этической позиции создателей медиатекста.

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов направлены на стимуляцию критического мышления, способность применить полученные знания в новых ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных ценностях и т.д.

Помню, как студенты обсуждали один из популярных остросюжетных медиатекстов на криминальную тему. У большинства молодых память отменная. Они легко обнаружили во многих эпизодах ленты общую закономерность. В любых ситуациях полицейский вел себя непринужденно, улыбался, шутил, и, не взирая на изрядное количество выпитого им спиртного, демонстрировал завидные револьверно-физкультурные способности. Молодые зрители отметили также безукоризненно сшитый костюм героя и его лаконичную лексику.

Ребята вспомнили, как полицейский пришел в баню. Как проникший туда же бандит неосторожно попал в термошкаф. А полицейский открыл кран, по которому в шкаф пошел раскаленный пар, и с иронически-злорадной улыбкой наблюдал, как угодивший в кипяток гангстер молил о пощаде, стучал кулаками о стекло, корчился от боли, пытался выбраться...

Основной конфликт эпизода студенты тоже определили быстро, ибо он присущ большинству такого рода опусов: столкновение полицейского и бандита.

- Бандитов жалеть нечего, - сказал Виктор Ф. - Они-то никого не жалеют. Так почему же главный герой обязан жалеть и панькаться с ними? Мне ни капельки не было жалко бандита, которого он сварил в раскаленном паре.

- Хочу возразить, - вступил в разговор Борис П. - Смерть человека для героев лучших наших лент не повод для очередной проверки спортивно-физической формы и самоутверждения. А здесь полицейский использует бандитские методы и не уступает гангстерам в жестокости и насилии.

Это типичные для молодежной аудитории мнения. Постепенно в ходе обсуждения студенты за обаянием, иронической веселостью и

физической силой героя-полицейского сумели разглядеть и его этические недостатки.

Интересно отметить, что часть аудитории, уже сталкивавшихся с достаточно сложными для восприятия медиатекстами по аналогии пытались найти многозначность и здесь, но безуспешно. Другая часть студентов пришла к выводу об односложности, схематичности эпизодов, отсутствия в ней глубины:

- Здесь всё, по-моему, однозначно. Речь идет о непобедимости главного героя, его хитрости и силе. О том, что он использует любые методы для борьбы. Конечно, пользоваться ими его вынуждают жизненные обстоятельства. Но способ способу рознь! (Елена А.).

Как же авторы относятся к главному герою? Осуждают или одобряют его поступки? И как они изображают события – всерьез или с иронией?

Здесь мнения старшеклассников разделились: «Это обычный боевик, каких много. Никакого такого особенного отношения авторов к своему герою я не уловил» (Игорь Б.). «Честно говоря, многое в герое мне нравится – сила, ловкость, остроумие. Но, думаю, его образ выиграл бы, не сделай авторы его таким жестоким» (Сергей Э.). «Почему именно с иронией показаны приключения? Думаю, чтобы расширить аудиторию. Многие люди боятся «жести». А здесь всё с улыбкой, с веселой музыкой, с яркими красками. Даже убийства...» (Борис П.). «Не надо везде и всюду искать мораль. Я, к примеру, сегодня увидел или прочел, а завтра забыл... У меня и так проблем навалом, чтобы еще брать в голову выдуманные. Для меня кино, ТВ, видео, DVD – это отдых. Лично я не собираюсь принимать всё всерьез. Неужели ученые убеждены, что, посмотрев зрелище «про мокруху», мои сверстники пойдут совершать преступления? Для меня и моих друзей экран – вовсе не школа жизни, а только развлечение. О нем забываешь на следующий день после просмотра. Над ним не задумываешься. Вот почему я уверен, что криминальные боевики, триллеры и т.п. безобидны и безвредны» (Валерий Н.).

Итак, Валерий Н. утверждает, для молодежной аудитории медийное насилие – чистое развлечение. Что ж, после просмотра боевика о бандитах подавляющее большинство юных зрителей не пойдет грабить киоск и вытаскивать мелочь из карманов прохожих. Всё так. Но всем ли их ровесникам присуще иронически-снихождительное отношение к изображению насилия на экране? На мой взгляд, тут надо поразмыслить... Бездумное – весело,

увлекательно, да и ладно! – потребление такого рода лент приводит иных подростков к тому, что кроваво-развлекательное зрелище становится не только желаемым, но чуть ли не единственно любимым... Вырабатывается устойчивый стереотип восприятия: если смешно или стреляют – «супер», если герои заняты серьезными проблемами – значит, «отстой». У молодежной аудитории порой притупляется такое естественное чувство, как сострадание к человеческой боли. Отсюда и возникает потребность в зрелище все более остром и динамичном.

Далеко не каждый пойдет в библиотеку, чтобы почитать книги, пусть даже и приключенческие. Литература как-никак требует достаточно длительного времени на чтение. Не то, что какой-нибудь экранный медиатекст со стрельбой! И вот уже юный сноб относит иной психологический детектив в разряд «тягомотины»: дескать, длинный, нудный, а убили-то всего трех человек!

Об этом говорили и участники обсуждения:

«Сюжет фильма увлекательный. Режиссер и оператор – хорошие профессионалы. Сложные трюки, быстрое развитие событий, мелодичная музыка – всё это, действительно, не оставляет по ходу ленты времени для размышления. Наверное, некоторые зрители не нашли времени подумать и после» (Владимир К.). «Ну и что! Пусть не задумались! Ведь это вовсе не значит, что картина никак на них не подействовала. Это, как известно, бывает неосознанным, бесконтрольным. Я считаю, что такие «развлечения», если они смотрятся бездумно, приносят вред...» (Анна Б.).

Студенты, уловившие легкий иронический налет в увиденной криминальной истории, склонялись к различным выводам: «Сочувствуя полицейскому, авторы как бы посмеиваются и над ним, и над его врагами. Это всего лишь пародия» (Владимир И.). «А я не почувствовала иронии по отношению к главному герою. Напротив, и он сам, и авторы иронизируют по поводу бандитов. Сам же герой призван показать всем идеал полицейского» (Надежда П.).

В конце концов, сравнивая позиции Владимира И. и Надежды П., участники обсуждения убедились, что авторы одобряют поступки своего персонажа. Если бы, скажем, действия главного героя осуждались вместе с преступлениями бандитов, наверное, можно было говорить об обличительном заряде медиатекста, о горьком признании, что в современном обществе стража порядка порой не отличишь от преступника. Но, как показало обсуждение, всё обстоит как раз иначе.

А легкая ирония, которая дает дополнительный зрелищно-комедийный эффект, здесь в принципе ничего не меняет. Этический вывод остается прежним: «благородная цель оправдывает самые низменные средства», «побуждения должны быть справедливыми, но одержать верх над подлым и жестоким врагом можно только еще большей жестокостью».

Бесспорно, проблема восприятия медийного насилия еще не раз заставила спорить. В связи с этим вспоминается одна вполне реальная история. Как-то на сеансе фильма о войне, поставленного известными мастерами экрана, меня привлекла компания ребят 14-16 лет. Подростки смотрели картину с явным интересом, временами оживленно обменивались репликами. Казалось бы, надо радоваться – значительное произведение искусства имеет успех у подрастающего поколения! Но какой успех? Что понравилось старшеклассникам? Мастерство режиссуры и актерской игры осталось за рамками восприятия моих соседей по ряду. Они с нетерпением ждали, когда же кончатся «нудные разговоры» и загремят выстрелы, прольется кровь. Смерть на экране вызывала восторг вне зависимости, кто кого убивал. «А тот, на грузовике, - классно он задавил ту, в телефонной будке!!!», - так отреагировал вихрастый парнишка на смерть главной положительной героини...

Для этих подростков картина была не произведением искусства, а всего лишь набором зрелищных аттракционов, связанных между собой малозанимательной, по их мнению, историей. Вряд ли нас (как и создателей произведения) могут радовать подобные «успех» и «популярность»...

При всех достоинствах этического (как, впрочем, и идеологического, философского) анализа медиатекстов в учебной аудитории, на наш взгляд, нельзя не согласиться с Ю.Н.Усовым в том, что использование только одного утилитарного воспитательного, этического принципа превращает медиатексты на занятиях в «иллюстративный материал при решении дидактических задач и тем самым лишает его возможностей образно-эмоционального воздействия на человека. В этом случае нравственные, философские проблемы рассматриваются вне художественной формы повествования, на уровне однозначно представленной морали, нравоучения» [Усов, 1995, с.3-4]

Вопросы способствующих этическому анализу процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов [Бергер, 2005,

с.42, 47; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Могут ли медиатексты способствовать пропаганде милитаризма и/или насилия?

Можете ли вы выделить нравственные ценности, которых придерживаются авторы конкретных медиатекстов?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Зависит ли этика персонажей от вида и жанра медиатекста?

Можете ли вы назвать жанры, где чаще всего встречаются персонажи с агрессивным поведением, аморальными поступками?

Медийные технологии (media technologies):

Связана ли этика автора медиатекста с технологией его создания?

Языки медиа (media languages):

Как обычно изображается нарушение этических норм современного демократического общества в медиатекстах?

Можете ли вы назвать стереотипные модели изображения персонажей с теми или иные этическими отклонениями?

Медийные репрезентации (media representations):

Какие этические проблемы отображены в данном медиатексте?

Видны ли там признаки девиантного поведения, сексизма, конформизма, конфликта поколений и т.д.?

Медийная аудитория (media audiences):

В чем смысл этики в медиакультуре? Нуждаются ли медиатексты в моральной оценке? Если да, то как определить критерии нравственности?

Нужно ли принимать во внимание намерения авторов медиатекстов при оценке полученного результата их работы?

Возможно ли, что какие-либо медиатексты могут стать причиной аморальных (если мы условимся, что мы знаем, что означает этот термин) взглядов у какой-то части аудитории?

Существуют ли медиатексты, направленные на манипуляцию аудиторией? Если да, то в каких медиатекстах это конкретно проявляется?

Могут ли медиатексты (например, реклама сигарет, алкоголя) нанести вред воспринимающей их аудитории?

Могут ли медиатексты способствовать расовой, классовой, этнической, национальной или религиозной вражде, ненависти?

Можете ли вы назвать медиатексты, которые вы не хотели бы показывать детям возраста до 7-10 лет? Почему?

Какие нравственные ценности вы лично считаете важным сделать основой для концепции медиатекста?

К какому моральному уровню аудитории обращаются авторы данного медиатекста? Если бы вы создавали этот медиатекст, и хотели ориентироваться на публику с более высоким этическим уровнем, что вы изменили бы в сюжете?

В ходе констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов по тематике этического анализа медиатекстов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности обнаружили 3 студента (11,5%), на среднем уровне находились 11 человек (42,3%), на низком – 12 (46,1%).

Примечания

Abelson, R. and Friquegnon, M.-L. (1991). *Ethic for Modern Life*. New York: St.Martin's Press, p.7.

Baron, M., and Rother, L. (2003). *Media Education – an Agent of Change*. <http://edu.of.ru/mediaeducation>

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

- Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию.* М.: Вильямс, 2005. 288 с.
- Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//*Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы*/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
- Малобицкая З.С. *Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов:* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1979. 23 с.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. М.: Просвещение, 1989. С.167-168.
- Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//*Проблемы современной кинопедагогике*/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. С.113.
- Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы.* Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Урицкий Н.З. *Кино во внеклассной работе.* М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. 120 с.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников:* Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1989. – 362 с.
- Усов Ю.Н. *Медиаобразование в России (на материале экранных искусств).* Рукопись. М., 1995. 18 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика.* М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании.* 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика.* 2004. № 4. С.43-51.
- Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности.* Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.

8.13. Эстетический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории*

* Опубликовано в журнале: Федоров А.В. Эстетический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. № 2.

Эстетический анализ (Aesthetical Analysis) медиатекстов, то есть анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связан с **эстетической (художественной) теорией медиаобразования** (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [Halls & Whannel, 1964; Баранов, 2002; Пензин, 1987, 2001; Усов, 1989 и др.]

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному эстетическому анализу. Вот почему основное внимание уделяется анализу языка медиакультуры, критическому анализу авторской концепции художественного медиатекста.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Приведем лишь одно характерное для эстетической теории медиаобразования суждение, разделяемое немалым числом педагогов: «Главной задачей ... является приобщение юного зрителя к искусству кино, к его признанным ценностям» [Монастырский, 1999, с.133], хотя сюда легко можно добавить множество цитат, связанных с последовательной ориентацией медиаобразования на изучение шедевров медийных искусств [Пензин, 2001, с.73 и др.].

Анализируя подобного рода подходы, К.Тайнер (K.Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более

привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

Таким образом, многие исследователи, к примеру, Л.Мастерман [Masterman, 1997, p.22], считают, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к художественной составляющей медийного спектра. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [Masterman, 1997, p.25]. При этом, правда, Л.Мастерман признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку выступает за изучение медиакультуры, а не против нее.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху триумфа «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, «может быть суммирована в итоге как двойственная, - пишет в этой связи ведущий американский

медиапедагог/исследователь К.Тайнер (K.Tyner): а) если медиаграмотность должна быть связана с развитием личности школьника/студента, как центральной фигуры обучения, то нужно/выгодно/справедливо ли, если педагоги будут высмеивать вкусы учащихся в области популярной культуры? б) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать собственные медиапредпочтения? Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста, или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории» [Tyner, 1998, p.148].

Эстетический анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: Semali, 2000, pp.229-231; Баженова, 1992; Усов, 1995; Нечай, 1989, с.267-268; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-аналитических, литературно-имитационных театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включают анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-имитационных творческих заданий, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-подготовить логически обоснованный тематический план медийного агентства, рассчитанный на выпуск художественных медиатекстов для детей определенного возраста;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-написать тексты синопсисов будущих сценариев игровых фильмов (объемом 1-2 стр.) разных жанров, но с одними и теми же персонажами;

Медийные технологии (media technologies):

-написать тексты синопсисов будущих сценариев (объемом 1-2 стр.) художественных медиатекстов с учетом разных медийных технологий;

Языки медиа (media languages):

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

Медийные репрезентации (media representations):

-придумать текст стихотворения, песни, отражающей сюжет художественного медиатекста;

-придумать анекдот или загадку, связанные с сюжетом того или иного художественного медиатекста;

-совместно с другими студентами написать рассказ-сиквел/буриме по мотивам художественного медиатекста;

-написать заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) художественного медиатекста любого вида и жанра;

-подготовить сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;

-сделать сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;

-написать оригинальный сценарий художественного медиатекста (например, рассчитанный на 2-3 минуты экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);

-составить оригинальный текст, связанный с эстетическими аспектами медиакультуры (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Медийная аудитория(media audiences):

-написать письмо, рассказывающее другу о вашем восприятии какого-либо художественного медиатекста;

-придумать монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п., касающиеся художественных медиатекстов) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях эстетического медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная

идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.).

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д.

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия художественных медиатекстов.

Полученные знания и умения соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и др.), музыки («темп», «ритм» и пр.). Аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание персонажу», «идентификация» и т.д. В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность. ***Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории:***

Медийные агентства (media agencies):

-реализация/съемка того или иного сценарного замысла художественного медиатекста; в этом случае перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

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

- b) «операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);
- c) «осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);
- d) «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);
- e) «декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);
- f) «актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);
- g) «монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);
- h) «электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-реализация (видеосъемка) фрагментов предварительно написанных синопсисов сценариев художественных медиатекстов разных жанров, но с одними и теми же персонажами;

Медийные технологии (media technologies):

-подготовка и сравнение различных вариантов технологий решения художественного видеоэпизода, снимаемого разными группами студентов;

Языки медиа (media languages):

-подготовка и сравнение различных вариантов изобразительного решения художественного видеоэпизода (цвет, свет, ракурс, композиция, монтаж и т.д.), снимаемого разными группами студентов;

-подготовка и сравнение на практике различных вариантов переозвучивания (тонировки) художественного видеоэпизода: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров и т.д.;

-осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории художественного видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;

-освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

Медийные репрезентации (media representations):

-подготовка и сравнение на практике различных вариантов видеосъемки художественного медиатекста по одному и тому же сценарному замыслу, осуществляемых разными группами студентов;
 -театрализованные этюды на тему «пресс-конференции с российскими или зарубежными авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, касающиеся эстетических аспектов медиатекста, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного художественного медиатекста и пр.;
 -театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные эстетические аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные художественные медиатексты и т.д.;

Медийная аудитория(media audiences):

-театрализованные этюды на темы монологов и диалогов о художественных медиатекстах представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях эстетического медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.).

На основе такого рода занятий студенты-лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самодеятельности могут организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри выполненные задания подобного типа.

По сути дела, театрализовано-ролевые творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения художественных особенностей медиатекстов, они способствуют раскрепощенности,

общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-создание комикса, в котором раскрываются этапы создания агентством художественного медиатекста;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-создание серии рисунков, каждый из которых отражал бы ваш визуальный взгляд на определенный жанр художественного медиатекста (комедия, мелодрама, детектив и т.д.);

Медийные технологии (media technologies):

-создание серии рисунков, каждый из которых отражал бы ваш визуальный взгляд на определенные технологии создания художественных медиатекстов;

Языки медиа (media languages):

-подготовка и сравнение различных вариантов изобразительного решения кадра художественного видеоэпизода (цвет, свет, ракурс, композиция, монтаж и т.д.);

Медийные репрезентации (media representations):

-представление образного обобщения медиатекста в виде кадра, визуальной метафоры, ассоциативной связи с другими видами искусств;

-создание коллажа на тему художественного медиатекста на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.

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

-создание рисунков, коллажей, диорам на тему российских и зарубежных художественных медиатекстов;

-создание иллюстрированной книги по мотивам художественных медиатекстов;

-создание альбома для вырезок интересных фактов и информации, связанных с эстетическими аспектами медиатекстов;

-создание образов новых медийных персонажей художественных медиатекстов, их диалогов;

-изготовление марионеток для пальцев, изображающих определенные сцены художественного медиатекста, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам;

-создание мультипликации, книжки комиксов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

Медийная аудитория(media audiences):

-создание серии рисунков на темы монологов и диалогов о художественных медиатекстах представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях эстетического медиавосприятия;

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов - обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т.д.

Основной показатель выполнения этих заданий, развивающих воображение, фантазию, ассоциативное и критическое мышление, невербальное восприятие аудитории: умение студента в невербальной форме передать свои впечатления от художественных медиатекстов.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-проанализировать степень и характер влияния главного продюсера медийного агентства/холдинга на художественные особенности медиатекстов;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-проанализировать, как жанр преломляется в творчестве конкретных деятелей медиакультуры (один и тот же жанр в творчестве разных деятелей медиакультуры, разные жанры в творчестве одного и того же деятеля медиакультуры);

-проанализировать сходства и различия трагедии, драмы и мелодрамы как жанров медиатекстов;

-проанализировать сходства и различия персонажей трагедии, драмы и мелодрамы;

Медийные технологии (media technologies):

-проанализировать характер и степень влияния медийных технологий на художественный уровень медиатекстов;

Языки медиа (media languages):

- проанализировать особенности типа освещения, цвета и ракурсов, использованных в конкретных постерах/фотографиях;
- поразмышлять о том, как медиа используют различные формы художественного языка, чтобы передать идеи или значения;
- проанализировать конкретные проявления влияния живописи великих мастеров на изобразительный ряд современных медиатекстов;

Медийные репрезентации (media representations):

- описать фабулу художественного медиатекста;
- выявить сюжетную конструкцию (завязку, развитие действия, кульминацию, развязку) эпизода или художественного медиатекста в целом;
- выявить художественную закономерность построения экранного текста как основного композиционного приема, который последовательно используется автором при создании эпизодов и произведения в целом;
- определить конфликт (моральный, философский и пр.) начала действия и рассмотреть дальнейшее развитие этого конфликта в медиатексте;
- проанализировать основные характеры персонажей художественного медиатекста;
- предложить свои варианты «улучшения качества» тех или иных известных художественных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).
- вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным художественным медиатекстом, обосновать свой выбор;

Медийная аудитория(media audiences):

- обосновать свое отношение к медиатексту, к его философской, художественной и нравственной направленности;

Цикл творческих заданий по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов художественных медиатекстов в процессе коллективного обсуждения в студенческой аудитории.

Итак, после вводной креативной и аналитической части занятий следует основной этап развития у аудитории полноценного восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной структуры художественных медиатекстов.

В данном случае мы опираемся на высказанный Ю.Н.Усовым (1936-2000) тезис о том, что восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы медиатекста; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи [Усов, 1989, с. 235].

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры по ходу занятий нужно иметь в виду усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория овладевает также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается попытаться описать динамику развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, цветоцветовую и т.д.) и эпизодов, так как динамика становления аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы студенты, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую

активность, невербальное мышление, звукозрительную память, из-за чего облегчается анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиаккультуры.

Цикл творческих занятий, направленных на развитие у студентов умения эстетического анализа медиатекстов в процессе коллективных обсуждений, дискуссий.

Реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных эстетическому анализу конкретных медиатекстов. При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи и служит первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения художественных медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов аудитории предлагаются:

- истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода художественного медиатекста;
- верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном художественном медиатексте.

К примеру, для «эвристического» обсуждения популярного сериала «Улицы разбитых фонарей» («Менты») студентам были предложены следующие тезисы:

- 1)это правдивое, глубокое по мысли произведение, критически анализирующее пороки нашего общества: преступность, коррупцию;
- 2)фильм полностью лживый. В нем нет ничего от истины: преступность в нашей стране практически ликвидирована, правоохранительные органы отвергают любые нечестные сделки;
- 3)критический аспект картины – только интригующая приманка, которая должна создать видимость правды, ведь, несмотря на суперактуальность темы фильм грешит поверхностностью, а некоторые эпизоды откровенно пародийны;

- 4) события фильма логичны, жизненно оправданы, характеры героев глубоко и мастерски сыграны актерами;
- 5) персонажи фильма лишены настоящих характеров – это активно действующие, но довольно примитивные психологические схемы;
- 6) картину следует рассматривать как веселую пародию, высмеивающую штампы отечественных и зарубежных полицейских и гангстерских боевиков;
- 7) фильм только в некоторых эпизодах выглядит пародийно, в целом – это наспех снятые детективные истории с небрежным изобразительным решением;
- 8) авторы сделали ленту массового успеха, вполне профессионально вычислив некое среднеарифметическое аналогичных «боевиков»;
- 9) авторы очень тщательно подошли к композиционному построению сериала, к его цветосветовому и звуковому решению, здесь нет ничего лишнего, всё отлично работает на создание необходимой атмосферы и настроения.

Показателем выполнения данного задания была способность аудитории в ходе обсуждения, тщательно взвешивая все «за» и «против», высказаться в поддержку верных, с их точки зрения, тезисов. В итоговых занятиях эвристического цикла студенты уже сами могли составить аналогичные тезисы, используя те или иные медиатексты массового успеха.

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

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов, касающихся эстетических аспектов медиакультуры;
- подготовка рефератов, посвященных эстетическим вопросам медиакультуры;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) художественных медиатекстов;
- письменные рецензии студентов на конкретные художественные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ художественных медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и

конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

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

Затем - работа над рефератами об эстетических аспектах медиакультуры, самостоятельное обсуждение медиатекстов.

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

Общая схема обсуждения художественного медиатекста:

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

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

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

- анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

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

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

Ю.Н.Усов подробнейшим образом описал практическую реализацию подобных теоретических и методических подходов по отношению к развитию аудиовизуального восприятия, невербального творческого мышления учащихся. Так он выделил два основных типа художественного восприятия аудитории, отмечая, что если первая группа зрителей, опираясь на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою, (...) то вторая группа следует за авторами, понимает логику развития их мысли в художественной структуре только потому, что опирается на образно-пространственное мышление [Усов, 1980, с.10]. Анализируя типологию зрительского восприятия школьников, Ю.Н.Усов проявил незаурядный искусствоведческий дар, тонко подметив, что «в отличие от художественного образа в живописи звукозрительный образ трудно уловим для анализа, так как находится в постоянном развитии пространственно-временных координат. Наше внимание фиксирует состояние «фазы» становления звукозрительного образа на экране и его окончательное оформление в нашем сознании» [Усов, 1980, с.16].

В другой своей работе Ю.Н.Усов сформулировал различные уровни восприятия художественного медиатекста более подробно:

- I. Ассимиляция среды, то есть эмоциональное освоение реальности, представленной на экране.
- II. Уподобление герою: 1)фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица, 2)осмысление событийной канвы, в которой раскрывается логика поведения героя,

3) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.

III. Отождествление с автором: 1) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих развитие авторской мысли, 2) восприятие формы киноповествования на основе эмоционально-смыслового соотнесения значимых частей, 3) осмысление художественного строя фильма, выявляющего концепцию произведения экранного искусства [Усов, 1992, с.11].

Как мы видим, в отличие от многих других деятелей медиаобразования в России (Ю.И.Божков, П.Д.Генкин, Л.П.Прессман и др.), полагавших, что основной упор на занятиях со школьниками нужно делать на работу с техническими средствами (кинокамера, кинопроектор, видеокамера, монитор и т.д.), Ю.Н.Усов считал, что главное – развитие художественного восприятия, творческого критического мышления, аудиовизуальной медиакомпетентности с помощью просмотра и анализа произведений, созданных профессионалами. «Сложность эстетической информации в том, – подчеркивал Ю.Н.Усов, – что она 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 и свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с.20-21]. Иначе говоря, восприятие развития «звукозрительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе особое эмоциональное напряжение: 1) устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя; 2) на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором; 3) последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, их монтажных соединений в эпизоды, сцены и кончая отдельными частями фильма в целом» [Усов, 1980, с.26]. Здесь можно вести речь об изобразительном решении кадра, о пластике, мимике актеров, о крупных планах, выделенных деталях и т.д.

Говоря об особенностях аудиовизуального образа, Ю.Н.Усов на конкретных примерах подчеркивал его сходства и отличия от образа литературного, музыкального, живописного и театрального, всякий раз возвращаясь к мысли о том, что специфика экранного текста в единстве его динамичной аудиовизуальной и пространственно-временной природы. «В конечном итоге мы приходим к выводу о том, - писал Ю.Н.Усов, - что восприятие звукозрительного образа – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования. Результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые вырастают из монтажной организации зрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи. Образное обобщение в момент просмотра фильма постепенно складывается в сознании зрителя, по аналогии с восприятием музыки, на основе трех основных процессов: 1) восприятия динамически развивающихся зрительных образов; 2) сохранение в памяти уже прошедших на экране звукопластических мотивов, элементов звукозрительного образа, и 3) предвосхищение того, что еще появится на экране. (...) Но интенсивность такого процесса возможна при условии, если зритель обладает определенными навыками киновосприятия, соответствующими трем вышеназванным моментам: 1) навыки анализа и синтеза, 2) острота реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти), 3) умение преодолеть в себе стереотипность восприятия, творческая активность, раскованность при встрече с фильмом. Все эти навыки, подкрепленные знаниями об особенностях искусства кино, в частности звукозрительного образа, и составляют аудиовизуальную грамотность» [Усов, 1980, с.60].

Этап постижения особенностей экранного образа, по мысли и педагогической практике Ю.Н.Усова, становился базой для главного этапа – эстетического анализа медиатекста. Здесь надо было последовательно решить ряд задач:

«1. Попытка разобраться в эмоциональных впечатлениях, в едином ощущении проблематики, авторской концепции – уточнение своего образного обобщения, оставшегося после просмотра фильма.

Для этого учащимся предлагается на выбор:

- описать какой-нибудь кадр из фильма, который визуально передает это обобщение;

-предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;

-передать образное обобщение известным стихотворением, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается с темой фильма или совпадает.

2. Детальный анализ отдельных частей (кадров, сцен, эпизодов), которые наиболее ярко выявляют в себе становление и развитие звукозрительного образа, художественную закономерность построения всего фильма.

3. Проследить логику развития мысли художника, проверяя ее установленной закономерностью в пластической организации запечатленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других действующих лиц. При этом необходимо постоянно иметь в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается за событиями и речами).

4. Решение этих задач должно завершиться синтезом авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев.

5. Итогом анализа должно стать обоснование учениками своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате анализа, построение своей концепции» [Усов, 1980, с.62-63].

Используя такого рода педагогическую технологию, Ю.Н.Усов на примере коллективных обсуждений конкретных художественных медиатекстов (рассматривающих такие понятия, как «содержание и форма», «герой», «автор», «композиция», «драматический конфликт», «тема», «фабула и сюжет», «полифонический строй» и др.) в учебной аудитории ярко и убедительно показал ее качественность и эффективность. То есть уже к концу 70-х Ю.Н.Усов сумел разработать эффективную методику эстетического анализа медиатекста, моделирующую процесс восприятия художественной концепции фильма, объединяющую такие задачи эстетического воспитания как развитие образного и логического мышления, мировоззрения, творческой активности, активизация знаний, полученных на занятиях по различным гуманитарным дисциплинам.

В своей докторской диссертации Ю.Н.Усов обобщил свой, к тому времени почти двадцатилетний опыт медиаобразования. На сей раз речь шла уже о создании целостной системы кинообразования (с учетом его структуры, содержания, форм и методов), которая давала учащимся критерии самостоятельного отбора аудиовизуальной информации, поступающей к нему по различным медиаканалам [Усов, 1989].

Ю.Н.Усов сформулировал свое определение термина кинообразования - как системы эстетического воспитания и художественного развития школьников, которая «осуществляется в процессе совершенствования восприятия и оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме повествования, в художественной структуре экранных искусств. Реализация этой системы создает благоприятные возможности для формирования мировоззрения, художественно-творческих способностей, эстетического сознания школьников, их общей культуры. Предлагаемая система позволяет развить:

- эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности;

- эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности;

- художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, Автореф., 1989, с.6-7]. При этом аудиовизуальное мышление Ю.Н.Усов трактовал как понимание и интерпретацию звукозрительной, пространственно-временной формы повествования, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе эстетического анализа

медиатекста. При этом имелось в виду, что степень образованности и глубина аудиовизуального мышления определяют развитие потребности зрителя в общении с художественными медиатекстами различного уровня, линейной или более сложной – ассоциативной, полифонической форме повествования.

Основные задачи медиаобразования были представлены Ю.Н.Усовым следующим образом:

- дать представление об основных явлениях медийных искусств;
- помочь ориентироваться в потоке медиатекстов;
- развивать познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность и культуру, художественный вкус по отношению к экранным искусствам;
- развивать восприятие системы звукозрительных образов, самостоятельность эстетических суждений, оценок;
- готовить учащихся к самообразованию в области медиакультуры [Усов, Автореф., 1989, с.15].

При этом Ю.Н.Усов под аудиовизуальной грамотностью понимал умения эстетического анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, основанного на развитом процессе восприятия звукозрительного образа: возникновение ассоциаций, выявление семантики реальных единиц повествования, образного обобщения по мере синтеза этих единиц, осмысление многоплановости увиденного, определение к нему своего отношения [Усов, Автореф., 1989, с.16].

Естественно, что для практического использования данных положений необходимо было разработать показатели аудиовизуальной медиакомпетентности/грамотности. Ю.Н.Усов полагал, что высшими показателями здесь могут быть способности учащегося 1) многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего медиатекста; 2) определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях: в смене планов изображения, в движении объекта, в особом ритме повествования; 3) читать скрытую образность текста, прием художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания; 4) воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации пространства: графической, тональной организации изображения, темпоритмической организации сюжета за счет повтора визуальных образов, планов, их временной длительности,

эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя [Усов, Автореф., 1989, с.17-18].

При этом уровень аудиовизуального мышления оказывался напрямую связанным с глубиной понимания и интерпретации формы различных типов повествования, содержащей мировоззренческие ориентации автора, со способностью учащегося к ассимиляции медийной среды, к сопереживанию персонажу и автору, а результат интерпретации зависел от умения осмыслить эмоциональную реакцию, эстетически оценить художественный текст, систему авторских взглядов.

Ю.Н.Усов совершенно справедливо указывал на типичные недостатки в методических подходах российской медиапедагогике, когда вместо формирования целостного восприятия аудиовизуального образа, развернутого в динамике пространственно-временных координат, учащимся предлагалось изучать лишь отдельные специфические признаки кино - монтаж, ракурс и т.д.

Если сравнить педагогические подходы Ю.Н.Усова в его книге 1980 года и в работах 1991 и 1993 годов, то довольно ясно проявляется главное отличие в концепции выбора учебного медиаматериала. В 1980 году с первых же занятий ставка делалась на сложные произведения так называемого «авторского кино» (или, говоря современным языком, «арт-хауса»). С учетом многолетних практических экспериментов в 1991-1993 годах, избиралась более «мягкая» для школьной аудитории стартовая площадка – детективы, триллеры, вестерны и пр. [Усов, 1993, с.7-9]. И лишь после этого предусматривалось обращение к полифоническим, многослойным художественным медиатекстам.

И еще одно важное изменение позиции. В «Основах экранной культуры» Ю.Н.Усов, пожалуй, впервые в какой-то степени приблизился к выдвинутому британским медиапедагогом и исследователем Л.Мастерманом [Мастерман, 1984, с.37-48] понятию «развития критического мышления». Нужно «уметь отбирать, - писал Ю.Н.Усов, - и критически относиться к многообразной эстетической информации, ежедневно поступающей с экранов кино, телевидения, видео» [Усов, 1993, с.15]. В этой фразе, бесспорно, присутствует направленное на художественную сферу слово «эстетической». Однако очевидно, что речь может идти и о любых медиатекстах,

включая информационные выпуски новостей, политические дебаты по телевидению и т.д.

Новым для концепции Ю.Н.Усова являлось и большее внимание к проблеме «эффекта воздействия медиа», в данном случае экранного текста (включая уже и текст на дисплее компьютера и видеоклипы). Об этом свидетельствовал, к примеру, эвристический тип творческого задания, описанный в разделе «Кино, телевидение, видео в жизни современного человека», где школьникам предлагалось оценить различные точки зрения на взаимоотношения экранных искусств и зрителя:

«Экранные искусства губительно действуют на личность, так как:

- притупляют восприятие по сравнению с литературой, изобразительным искусством, музыкой, театром;
- порабощают сознание, так как зритель во время просмотра находится как бы в гипнотическом состоянии, живет чужой жизнью...;
- развращают, если главный герой на экране совершает отрицательные поступки, сопереживая, зритель тем самым уподобляется этому герою, подражает ему в походке, в манере общения...;
- излишне возбуждают, вызывая агрессивные чувства, если на экране показана драка, в которой участвует главный герой (...).

Экранные искусства развивают личность, так как формируют особый вид:

- восприятия пространственно-временного повествования,
- мышления, которое теоретики называют аудиовизуальным,
- творчества на основе использования портативной видеокамеры, компьютерных установок,
- общения в форме не слов, а видеописьменности, то есть при помощи динамичных зрительных образов, объединенных киноповествованием» [Усов, 1993, с.16-17].

Именно в этой работе Ю.Н.Усов отметил, что «портативная видеокамера, компьютерная установка дают возможность любому человеку (...) программировать и создавать экранную реальность, динамические зрительные образы средствами компьютерной мультипликации, монтажом кадров художественно-игрового кинематографа. Кроме того, легкость съемки и воспроизведения ее результатов позволяют говорить о возможном применении видеокамеры как средства визуальной письменности: без слов, зрительными образами человек может не только зафиксировать

динамику реальной действительности, но и передать свое отношение к ней [Усов, 1993, с.27-28].

В «Основах экранной культуры» Ю.Н.Усов уточнил и углубил описанный им ранее алгоритм восприятия аудиовизуального текста [Усов, 1993, с.19]:

I. Созерцание экранной реальности.

II. Выявление в ней смысловых частей киноповествования (кадры, эпизоды, события, сцены).

III. Синтез смысловых частей в образном обобщении, в названии конкретной темы.

IV. Осмысление ассоциативных связей, многоплановости киноповествования.

V. Определение своего отношения к увиденному на экране.

Алгоритм развития аналитических умений по отношению к экранному медиатексту выглядел в этой работе следующим образом [Усов, 1993, с.42]:

I. Рассмотрение особенностей содержания образного обобщения экранного повествования, которое складывается в сознании зрителя.

II. Поэтапное «развертывание» образного обобщения на основе осмысления конфликта, своеобразия его развития в экспозиционной и последующих частях произведения.

III. Обоснование своего отношения к авторской концепции, выявленной в процессе анализа формы экранного повествования.

В книге «В мире экранных искусств» алгоритм восприятия и эстетической оценки экранного медиатекста приобрел своего рода завершенность [Усов, 1995, с.42]:

1. Выявление в художественном пространстве начальных кадров смысловых, образных взаимосвязей между единицами экранного повествования – событиями, сценами, эпизодами, кадрами, элементами внутрикадровой композиции.

2. Установление в этих взаимосвязях художественной закономерности построения данного фильма, конфликтного противостояния главных и побочных тем, исходных позиций авторской композиции.

3. Уточнение содержания конфликта в кульминационной части повествования и в развязке.

4. Ощущение ауры в экранной реальности – атмосферы чувств, значений, ассоциаций.

5. Определение своего отношения к системе взглядов автора на мир, современную действительность в форме экранного повествования.

Отвечая на «коварный» вопрос: «Зачем он нужен, этот критический/эстетический анализ, простому зрителю?», Ю.Н.Усов привел весьма убедительные аргументы. Такого рода анализ для учащихся, по его мнению, нужен, чтобы:

- испытать радость от встречи с искусством – с драматургическим материалом (события, сюжеты, персонажи), с художником (как эти события открывают для меня мироощущение автора);
- понять себя в полемике с автором;
- ответить на вопросы, мучающие меня сегодня;
- развить у себя восприятие медийного повествования, различные виды мышления;
- получить удовольствие от интерпретации художественного медиатекста, которую можно принимать как своеобразную интеллектуальную игру [Усов, 1995, с.158-159].

Вместе с тем и по отношению к медиаобразованию Ю.Н.Усов остался сторонником эстетического подхода. Содержание модели медиаобразования, по его мнению, определяется понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития человека «в области образного, ассоциативного, логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии). Предметом изучения такой педагогической модели эмоционально-интеллектуального развития является самосознание, а объектом воздействия – индивидуальность учащегося, его возможности самостоятельно мыслить, избирательно относиться к потоку многообразной информации [Усов, 1998, с.55-56].

Ю.Н.Усовым были определены и основные задачи данной модели – эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

- «различные виды активного мышления (образного, логического, творческого, ассоциативного);
- навыки восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки таких видов информации, как вербальная, аудиальная, визуальная,

произведений традиционных, экранных, электронных искусств, печати, радио;

-потребности в освоении медиаязыка и навыков его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и различных средств массовой информации;

-потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно–творческой деятельности;

-умения передавать знания, полученные на занятиях общеобразовательной школы, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоенных коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов» [Усов, 1998, с.56].

При этом имелось в виду, что медиаобразование может выступать как в виде отдельного факультативного (кружкового, студийного) учебного курса, так и быть интегрированным в структуру обычных школьных (вузовских) дисциплин.

Ю.Н.Усов дал свое определение некоторым ключевым понятиям медиаобразования. К примеру, медиатекст рассматривался как «практический результат реализации мысли, выраженной средствами конкретного вида информации; как ассоциативное пространство эмоционально-смысловых взаимосвязей перцептивных единиц; как форма коммуникации, развивающая мышление, восприятие, культуру общения; как посредник в постижении, осмыслении художественной и объективной реальности» [Усов, 1998, с.57], медиакультура – как умения «художественно-творческой деятельности, восприятия, интерпретации, анализа аудиального, визуального, аудиовизуального текста» [Усов, 1998, с.58].

Ю.Н.Усов разработал также формулировку понятия «виртуального мышления» как процесса познания многомерной пространственно-временной реальности на уровне монтажного («азбука смыслообразования» в познании реальности при воссоздании ее в сознании), аудиовизуального (образные обобщения эмоциональных реакций, цветоцветовых, композиционных, ритмических и т.д. решений на основе звукозрительных образов, порождающих многообразие ассоциативных связей), пространственно-временного (соотнесение на экране и в сознании зрителя дискретных единиц, которые в целом передают ощущение пространства духовной жизни человека) и экранного (ощущение энергетики эмоциональных,

ассоциативных, семантических взаимосвязей дискретных единиц при встрече с экранным повествованием) мышления [Усов, 2000, с.4-5].

В этом плане Ю.Н.Усов предложил интересную учебную модель, развивающую виртуальное мышление. Данная модель была построена на рефлексивном процессе развертывания учащимися своих медиавпечатлений, на выстраивании пространства экранного текста, пространственно-временного рассматривания произведений литературы, живописи, музыки, театра и кино. В основу модели был положен синтез видеосъемки и восприятия ее результатов. К примеру:

- видеосъемка живописного полотна;
- монтажная запись отснятого материала;
- интерпретация ассоциативного пространства, его измерений;
- выявление смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами;
- ощущение энергетики ассоциативных, эмоциональных, семантических соотношений;
- выстраивание концепции увиденного;
- определение к ней своего отношения;
- вербализация созданного экранного повествования;
- целостное рассмотрение «экранизированного» живописного произведения [Усов, 2000, с.6].

Цель подобных занятий – в комплексном эмоциональном и интеллектуальном развитии личности на материале экранных и традиционных искусств.

На третьей ступени эстетического медиавосприятия - на уровне «комплексной идентификации» (отождествления с автором медиатекста) при сохранении достоинств «первичной» и «вторичной» идентификации, то есть умений ориентироваться в фабуле медиатекста, в характерах, психологии, мотивах поступков персонажей, по данным нашего исследования, находится меньшинство студенческой аудитории. При этом надо иметь в виду условность определения данного уровня медиавосприятия, так как студенты, не знакомые, например, со звукозрительной и пространственно-временной природой художественных образов медиатекстов, как правило, в своих оценках опираются на знания, полученные на занятиях по литературе, которые, к сожалению, нередко строятся на традиционной методике выделения идеи произведения, конфликта и характеров героев в обособленном от авторской стилистики и индивидуальности виде.

Приведем отрывки из аналитических работ студентов, имеющих отношение к эстетическому анализу медиатекстов:

«Авторы показывают, как в самые трудные и тяжелые военные дни люди не разучились веселиться и шутить, как при помощи музыки они избавляются от психологического напряжения. (...) Вся картина построена на чередовании юмористических и страшных эпизодов» (Елена В.).

«Автор умело выстраивает захватывающий сюжет, полный неожиданных поворотов, воспринимаемый, можно сказать, на одном дыхании. В нем, по моему мнению, смешаны несколько жанров – мелодрама, детектив и философская притча. (...) Автор размышляет о любви, о том как она меняет жизнь, о цене любви и ее неизбежности» (Александра А.).

А вот какую работу, к примеру, написала студентка Елена Н. после просмотра фильмов знаменитого классика экрана Ф.Феллини:

«Первые кадры «Репетиции оркестра» были для меня непривычны. Для меня весь фильм был полон неожиданностей, так как это была первая картина Феллини, которую я смотрела. «Репетиция...» очень сложное произведение. Одни и те же интерьеры на протяжении всего действия, полумрак, множество героев. Долгие монологи, где выражены разные мировоззрения – и по идеям, и по глубине мысли. Чтобы понять фильм, надо иметь представление о политической ситуации в Италии, увидеть содержащиеся в нем намеки, символы, метафоры. Всё это делает картину нелегкой для восприятия, даже если зритель (например, я) давно интересуется искусством кино.

Фильм ни в коем разе не веселит зрителя, не заставляет слезливо доставать платочек. Я хочу сказать, что создание этой картины требовало особой смелости. Режиссер не пошел на поводу у «среднестатистических» зрителей. Сценаристы и режиссеры разбаловали зрителей огромным числом пустых комедий, мелодрам и кровавых боевиков. То есть тех фильмов, где нас принуждают только плакать или только смеяться до упаду, не задумываясь, почему? Такие фильмы просто оглушают людей.

Но это к слову. По поводу картины. Она поднимает одну из важнейших проблем современности! Прогресс и реакционность. Гуманизм и насилие. Анархизм, терроризм и диктатура. Свобода художника в обществе и его зависимость от общества. Феллини размышляет о том, что анархия, как и диктатура, может привести мир к гибели. Помните, как яростно бунтуют оркестранты, ломая

инструменты, истошно крича, превращаясь постепенно в озверевшее стадо?

Интересны кадры, когда стену репетиционного зала пробивает таинственный шар, и люди перед лицом опасности (что это – символ катастрофы, угрозы, интервенции, землетрясения?) объединяются, ищут помощи. Феллини бесконечно прав. Людям нельзя забывать, что они люди, что они должны жить в мире, быть добрее. Авторы одергивают зарвавшихся и забывшихся. На мой взгляд, Феллини предостерегает: вот к чему может привести анархия. Слабый, разъединенный народ может попасть под власть «нового порядка» диктатуры. Это фильм – притча предостережения».

Как видно из высказывания, кроме попытки разобраться в жанре, теме и конфликтах, здесь есть размышления об авторской концепции, символике, стилистике произведения. Фильм ставится в социокультурный контекст своего времени. Да и в индивидуальных беседах авторы подобных отзывов и письменных работ обнаруживали достаточно глубокие и интересные суждения о медиакультуре.

Разумеется, я бы погрешил против истины, если бы взялся уверять читателей, что таких вдумчивых, внимательных студентов, как Елена Н., большинство. Как уже отмечалось, наиболее популярны у молодежи жанры приключенческого плана – с красивыми, сильными героями, занимательной интригой и счастливым концом.

Бесспорно, развлечение, эмоциональная разрядка человеку необходимы. Ученые давно уже доказали, что феномен компенсации, очищающий человеческие чувства – один из необходимых результатов контакта зрителя, читателя с искусством. С его помощью восполняется недостаток психологических переживаний, или, напротив, зритель переключается от конфликтных и стрессовых жизненных ситуаций в сторону иллюзии осуществления заветных желаний. Сюда, например, входит, пусть кратковременная, компенсация эротических и агрессивных чувств.

Хотя эта сторона экранного зрелища до сих пор вызывает нешуточные споры ученых. Некоторые из них утверждают, что после окончания сеанса возбужденные инстинкты и эмоции подростка, отличающегося повышенной нервной возбудимостью, восприимчивостью, толкают его порой на непредсказуемые поступки, вызванные иногда прямым подражанием киногероям-суперменам...

Отмечу еще и сильное информационное воздействие медиатекста, если так можно выразиться, утилитарно-бытовое: как преуспеть в

любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации, модно одеться, умело познакомиться и т.п. Для молодежи такой информационный уровень фильма приобретает особое значение, ведь экран – это канал для получения наглядных рекомендаций по самым актуальным жизненным проблемам.

Как быть в этой ситуации?

С детских лет каждый из нас привык слышать и читать бесчисленные призывы к эстетическому воспитанию молодежи. Слова о том, что наслаждаться искусством может только художественно образованный человек, знакомы, как говорится, всем и каждому чуть ли не с пеленок. Цитаты из статей выдающихся деятелей педагогики и культуры, где говорится о важной роли искусства в жизни человека, составили бы, наверное, немало страниц убористого текста...

Всё так. Только во многих школах и поныне на уроках искусства упор делается на самое простое: нарисовать вазу, спеть хором... А на уроках литературы об искусстве часто и речи нет: успеть бы «пройти» биографию писателя, худо-бедно пересказать сюжет романа или повести. Что же касается факультативов, то они нередко превращаются в дополнительные занятия с неуспевающими учениками. Чего уж говорить о медиакультуре...

Вопросы, способствующие эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории [Нечай, 1989; Бергер, 2005; Федоров, 2001; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

В какой степени медийные агентства могут определять художественные особенности медиатекстов?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Как жанр преломляется в творчестве конкретных деятелей медиакультуры (один и тот же жанр в творчестве разных деятелей медиакультуры, разные жанры в творчестве одного и того же деятеля медиакультуры)?

В чем сходства и в чем различия трагедии, драмы и мелодрамы как жанров медиатекстов?

В чем сходства и в чем различия персонажей трагедии, драмы и мелодрамы?

Есть ли разница в подходах к использованию цвета и освещения в художественных медиатекстах разных видов и жанров?

Медийные технологии (media technologies):

Влияют ли медийные технологии на художественный уровень медиатекстов? Если да, то как именно? Если нет, то почему?

Языки медиа (media languages):

Какой ракурс применен в данном постере/фотографии? Каков тип освещения? Как используется цвет?

Как медиа используют различные формы художественного языка, чтобы передать идеи или значения?

Каковы воздействия выбора определенных форм художественного языка медиа?

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр медиатекста?

Влияют ли традиции великих мастеров живописи на современные медиатексты?

Медийные репрезентации (media representations):

Как проявляется национальный колорит в творчестве конкретных деятелей медиакультуры?

Каковы доминанты (литературные, изобразительные, музыкальные, театральные, актерские) в творчестве конкретных деятелей медиакультуры?

Чем отличаются друг от друга различные виды монтажа (монтаж параллельный, перекрестный, контрастный, ритмический, интеллектуальный, ассоциативный и др.)?

В чем различие монтажа в кинематографе, фотографии, изобразительном искусстве, музыке?

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде художественного медиатекста?

Как авторы художественного медиатекста могут изобразительно показать, что их персонаж изменился?

Медийная аудитория (media audiences):

Что такое эстетический вкус? Можете ли вы назвать его критерии по отношению к медиатекстам? Почему вы выбрали именно эти критерии?

В какой степени знания обуславливают эмоциональную реакцию на изобразительный ряд художественного медиатекста?

В чем будет разница между фотографиями/видеосъемкой, сделанной по отношению к одному и тому же объекту туристом и профессионалом в области медиакультуры?

Как освещение, игра светотени влияет на восприятие аудиторией того или иного медийного образа?

В ходе начального констатирующего эксперимента нами было проанализировано 26 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности в области эстетического анализа обнаружил один студент (3,8%), на среднем уровне находились 5 человек (19,2%), на низком – 20 (76,9%).

Примечания

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

Баженова Л.М. *В мире экранных искусств*. М.: Госкино, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 74 с.

Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе*. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. 87 с.

Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика// *Перспективы. Вопросы образования*. 1984. № 2. С.37-48.

Нечай О.Ф. *Основы киноискусства*. М.: Просвещение, 1989. С.167-168.

Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы*. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.

Прессман Л.П. *Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства*. М.: Просвещение, 1988. 191 с.

Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов//*Система аудиовизуального образования учащихся средней школы*/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. С.11-15.

Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М., 1995. 224 с.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//*Искусство в школе*. 2000. № 6. С.3-6.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.

Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*. Автореф. дис... д-ра пед. наук. М., 1989. 32 с.

Усов Ю.Н. *Медиаобразование в России (на материале экранных искусств)*. Рукопись. М., 1995. 8 с.

Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//*Основы экранной культуры. Цикл программ*/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. С.55-59.

Усов Ю.Н. *Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов*. Таллин, 1980. 125 с.

Усов Ю.Н. *Основы экранной культуры*. М., 1993. 91 с.

Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//*Основы экранной культуры. Цикл программ*/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. С.29-45.

Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// *Искусство и образование*. 2000. № 3. С. 48-69.

Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников//*Современные подходы к теории эстетического воспитания*/Отв. Ред. Л.П.Печко. М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. С.139-141.

Усов Ю.Н., Баженова Л.М., Бондаренко Е.А. *Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы*. М., 1991. 62 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

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

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

8.14. Культивационный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории*

* Впервые опубликовано в журнале: Федоров А.В. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2007. № 6. С.64-77.

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

Культивационный анализ медиатекстов связан с социокультурной теорией медиаобразования (Social and Cultural Approach), теоретическая база которой основана на двух компонентах - культурологическом (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическом (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (по А.В.Шарикову) можно представить следующим образом: 1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2) учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает

медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию аудитория/audience возник в медиаобразовании лишь к середине XX века. До того многие сторонники «протекционистской, инъекционной» (inoculatory approach) теории медиаобразования, вообще, думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной аудитории, а другие медиапедагоги опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Аудитория, даже одного возраста, дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие и критический анализ одного и того же медиатекста учащимися/студентами одной и той же учебной группы также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда процесс восприятия одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в учебном учреждении с преподавателем может вызывать разные реакции у одних и тех же учащихся. Вот почему методика работы с ключевым понятием «аудитория» в рамках культивационного анализа предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как

правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.41].

Для культивационного анализа медиатекстов важным является также изучение ключевого понятия «репрезентация» (representation - переосмысление). Культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Approach) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение понятия «репрезентация» находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

Выделяя из этой схемы процесс взаимоотношения медиатекста, реальности и ее репрезентации, педагоги на медиаобразовательных занятиях анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?», «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?». Таким образом, рассматриваются проблемы репрезентации реальности со стороны агентства и ее трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории в процессе культивационного анализа медиатекстов. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью,

к примеру, ролевой игры и пр. [BFI, 1990; Зазнобина, 1999; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005 и др.].

Цикл литературно-имитационных творческих заданий, способствующих культивационному анализу на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-составить текст «глубоких интервью» (предполагается, что эти интервью необходимы медийному агентству для того, чтобы сделать свою продукцию более конкурентоспособной на рынке) о демографических и психологических мотивах медийного выбора конкретного респондента;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

-составить список и описание возможных приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности относительно различных видов и жанров медиа;

Медийные технологии (media technologies):

-составить список и описание возможных приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности относительно различных медийных технологий;

Языки медиа (media languages):

-составить текст интервью, направленного на выяснение того, как аудитория определенного возраста воспринимает особенности использования языка медиа в текстах различных видов и жанров;

Медийные репрезентации (media representations):

-составить план социологического исследования, направленного на выяснение того, как аудитория определенного возраста воспринимает, анализирует различные медийные репрезентации;

Медийная аудитория (media audiences):

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

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий, способствующих культивационному анализу медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

- театрализованный этюд на тему поиска спонсоров, источников финансирования медиапроекта;
- театрализованный этюд на тему рекламной кампании медиатекста, продажи медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам).

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- театрализованный этюд на тему проведения устных интервью о медиатекстах различных видов и жанров с представителями различных типов аудитории;

Медийные технологии (media technologies):

- театрализованный этюд на тему проведения устных интервью о различных технологиях создания медиатекстов с представителями различных типов аудитории;

Языки медиа (media languages):

- театрализованный этюд на тему проведения устных интервью об особенностях языка медиатекстов с представителями различных типов аудитории;

Медийные репрезентации (media representations):

- театрализованный этюд на тему социологического исследования, направленного на выяснение того, как аудитория определенного возраста воспринимает, анализирует различные медийные репрезентации;
- театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с культивационным анализом медиатекстов и т.д.;

Медийная аудитория (media audiences):

- театрализованные этюды на темы монологов и диалогов 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.);
- театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

-театрализованный этюд на тему различных вариантов установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);

Проведение этих занятий основано на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе литературно-имитационных занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны способностей аудитории.

Разыгрывая театрализованные этюды на тему различных вариантов установки на восприятие можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из школы и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиакультуры.

В целом же весь комплекс такого рода занятий готовит аудиторию к следующему этапу – культивационному анализу медиатекстов.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, способствующих культивационному анализу на занятиях в студенческой аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

-исследовать ситуацию, связанную с закрытием или запрещением того или иного источника массовой информации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медийной кампанией за/против того или иного политического деятеля;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-подобрать жанровые и тематические аналоги к конкретному медиатексту;

-проанализировать результаты проведения устных интервью о медиатекстах различных видов и жанров с представителями различных типов аудитории;

Медийные технологии (media technologies):

-проанализировать результаты устных интервью о различных технологиях создания медиатекстов с представителями различных типов аудитории;

Языки медиа (media languages):

-проанализировать результаты проведения устных интервью об особенностях языка медиатекстов с представителями различных типов аудитории;

Медийные репрезентации (media representations):

-выбрать тезис, с точки зрения учащегося, верно отражающий точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом;

-расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста;

-описать и проанализировать конкретный эпизод из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д.;

Медийная аудитория(media audiences):

-исследовать периодические опросы медийной аудитории, проведенные теми или иными социологами;

-составить анкету для социологического опроса на тему медиа, медиатекстов для аудитории определенного возраста. Обосновать выбор и последовательность вопросов анкеты. Провести анкетирование, обработку результатов, сделать выводы;

-описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного медиатекста;

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

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

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

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

-сравнить несколько точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте;

-ранжировать медиатексты по их социальной значимости;

Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста аудитория может отметить полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога (искусствоведа, журналиста, культуролога), навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п.

В числе лучших установок на восприятие могут быть названы тактичная, короткая по времени (до десяти минут) информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, о времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков.

Говоря об условиях медиавосприятия, студенты могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа медиатекстов играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. Студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию воображение.

Цель творческого задания, рассчитанного на раскрытие студентами сущности механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции: убедить аудиторию, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для

медиатекста, как и для произведения искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы студенты поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Творческое задание прогнозирования зрительского успеха произведений медиакультуры тесно связано с предыдущими заданиями и требует от аудитории не только хорошего усвоения предшествующего материала, но и ассоциативного мышления, интуиции. Студенты, опираясь на жанровые тематические и иные параметры еще незнакомых им произведений, пытаются сделать вывод об их дальнейшей судьбе в условиях медиарынка.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность.

Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения культивационного анализа медиатекстов в процессе коллективных обсуждений, дискуссий проводится в эвристической форме: аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, касающихся роли медиа в социуме и конкретных медиатекстов, что существенно облегчает студентам аналитические задачи.

Так аудитории предлагаются:

- истинные и ложные трактовки смысла конкретного эпизода медиатекста;
- верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте и т.п.

Вот характерные примеры применения ложных тезисов на медиаобразовательных занятиях [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20]:

- медиа – это пути представления изображений и сообщений небольшому числу людей одновременно (истина или ложь? объясните ваш ответ);

- медиатексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- во всех странах мира медиа поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- различные типы людей по гендеру, социальному классу, возрасту, этническому происхождению, уровню образования всегда одинаково репрезентативно отражаются медиа (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- в комедиях и рекламе люди обычно изображаются реалистично (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- каждый рекламный журнал предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех читателей (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается или показывается крайне редко, чтобы не вызывать социальных проблем (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- реклама сигарет и спиртных напитков призывает нас к аккуратности (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- медийная знаменитость - человек, который является хорошим образцом для подражания молодежи (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- животные и вымышленные субъекты не могут быть медийными персонажами, потому что ими должны быть только реалистично изображенные люди (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей (истина или ложь? объясните ваш ответ);
- создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории (истина или ложь? объясните ваш ответ).

К примеру, выполняя творческие задания по теме культивационного анализа студентка Оксана Л. в своем плане социологического исследования медийных предпочтений школьников 10-12 лет предложила использование методов наблюдения, тестирования, собеседования, интервью. Вопросы, которые могут быть заданы школьникам в ходе социологического исследования, по мнению Оксаны Л., таковы: Как часто ты смотришь телевизор? Какие телепередачи, фильмы тебе нравятся больше? Какие персонажи фильмов/мультфильмов тебе нравятся? Возникает ли у тебя желание подражать им в жизни? Если да, то каким именно поступкам?

В плане социологического исследования студентки Юлии С. было запланировано выяснение того, сколько времени у школьников тратится на контакты с медиа (в месяц, неделю, день), выявление мотивации такого рода контактов, уровней восприятия, анализа медиатекстов. Юлия С. посчитала важным также выяснить, подражают ли школьники медийным персонажам (и каким именно?).

Выполняя творческое задание, студентка Алена Ч. разработала вопросы к интервью (для аудитории 30-50 лет) на тему анализа популярного телевизионного ток-шоу (Как вы относитесь к передаче, к ее ведущей (манера поведения, внешний вид)? Какие темы вы могли бы предложить для обсуждения в рамках данной телепередачи? Каких людей вы хотели бы видеть участниками данной телепередачи? Почему именно этих людей? Что вам хотелось бы изменить в данной передаче?).

Вопросы, направленные на развитие у аудитории умения культивационного анализа медиатекстов [Silverblatt, 2001, pp.42-43; Buckingham, 2003, pp.54-60; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

Кто отвечает за создание медиатекстов?

Кто собственник компаний, которые производят, покупают и продают медиа/медиатексты? как медийное агентство получает прибыль?

Каковы социокультурные характеристики тех или иных агентств?

Как эти характеристики затрагивают содержание и перспективу производства медиатекстов?

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории?

Как агентство определяет аудиторию для медиатекста? какая аудитория может считаться целевой? может ли агентство «создавать» свою аудиторию?

Кто и зачем создал рекламу данного медиатекста?

Как агентства продают похожую медиапродукцию в условиях конкуренции?

Какова цель создания и распространения медиатекстов?

Какая из функций медиакультуры доминирует в том или ином медиатексте?

Хочет ли медийное агентство, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации?

С какими персонажами (с какой моралью, идеологией, интеллектуальным уровнем и пр.) медийное агентство хочет вас отождествить?

Кто регулирует производство и распространение медиатекстов? имеются ли законы, регулирующие это, и насколько они эффективны?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Каковы отличительные характеристики медиа?

В какой степени выбор медиа затрагивает: а) стратегию коммуникации? б) стиль коммуникации? с) содержание коммуникации?

В чем различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами?

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых?

Если есть, то какие?

Медийные технологии (media technologies):

Могут ли технологии, использованные в медиатексте, влиять на его успешное продвижение на потребительском рынке?

Связаны ли медийные технологии с целевой аудиторией, выбранной агентством?

Языки медиа (media languages):

Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи или значения? Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Каковы воздействия выбора определенных форм языка медиа?

Медийные репрезентации (media representations):

Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.?

Какие нации представлены в медиатекстах? какие исключены, или представлены плохо? почему? как медиа представляют отдельные социальные группы? действительно ли эти представления точны?

Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир? Есть ли мораль или политические ценности?

Кому симпатизирует автор медиатекста? как он дает аудитории это понять? почему вы сделали такой вывод?

Как персонажи медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи?

Говорят ли действия персонажа медиатекста (в той или иной обстановке) о его характере? характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему?

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился?

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга?

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? в чем важность реального финала медиатекста?

Содержат ли медиатексты скрытые подтексты, ложную информацию?

Каково значение названия медиатекста?

Медийная аудитория(media audiences):

Если бы вам предложили выбрать несколько медиатекстов, чтобы проиллюстрировать тезис об их воздействии на аудиторию, какие медиатексты вы бы выбрали? Почему именно эти медиатексты?

Как аудитория получает информацию о медиатексте? как аудитория узнают о том, что есть на медиарынке?

Как (по каким причинам) аудитория обычно выбирает/покупает медиа тексты?

Как аудитория используют медиа в повседневной жизни? каковы их привычки и типы использования медиа/медиатекстов?

Для кого предназначен медиатекст - для одного или большего числа типов аудитории?

На кого рассчитана реклама данного медиатекста? какова будет его аудитория? где можно будет познакомиться с данным медиатекстом?

Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией?

Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию медиатекстов?

Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию медиатекста?

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

Влияют ли стратегия, стиль, и содержание медиатекста на понимание их аудиторией?

Как, каким образом мы понимаем медиатекст?

Какие ассоциации вызывает у вас реклама конкретного медиатекста?

Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это рассчитываете? Оправдались ли ваши ожидания после знакомства с полным медиатекстом?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Каковы причины отсутствия массового успеха конкретного медиатекста у аудитории?

Что является главной целью данного медиатекста? в какой степени достигнута данная цель? какую реакцию аудитории ожидают его создатели?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты?

Какова типология аудитории медиа? по каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию? какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного медиатекста?

Почему аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Воздействуют ли медийные репрезентации на точку зрения аудитории об отдельных социальных группах или проблемах?

Типичными ошибками при ответах на подобные вопросы была убежденность многих студентов, что за создание медиатекста отвечает только режиссер, что собственником медийного агентства может быть только частное лицо/бизнесмен, а источником финансирования медийного агентства может быть только спонсорская поддержка или доход от рекламы.

В ходе начального констатирующего эксперимента нами проанализировано 26 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности в области культивационного анализа не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 4 человека (15,4%), на низком – 22 (84,6%).

Примечания

BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. 51 с.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//*Стандарты и мониторинг в образовании*. 1998. N 3. С.26-34.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.

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

Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

8.15. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории

Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте.

Таким образом, предметом анализа является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей медиаобразования в данном случае выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, развитие творческих способностей в области медиа.

Предполагается, что студенты должны изучать такие темы, как давление государственной системы, цензуры, в той или иной степени влияющих на содержание медиатекстов и т.д. В частности, важным здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Дж.Лукаса, ЮНЕСКО или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации аудиторией, но их умения задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой политической силы отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему такая-то газета выпущена маленьким тиражом, а такая-то – миллионным?» и т.д. Мы согласна с К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995, с.20] – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как «агентство»/agency, скорее всего, будет характеризоваться

постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудитории.

Надо сказать, что в методике культурологической парадигмы медиаобразования, как и в методике развития «критического мышления» эффективно используются «практические подходы» (practical approaches). В частности, ключевым понятием «агентство» учащиеся овладевают в процессе собственной практической деятельности – моделирования «агентства». Скажем, образуются группы «финансистов», «продюсеров», составителей графиков «медиапроизводства», «редакторов» и т.д., которые планируют выпуск журнала или телепередачи. Естественно, ключевые понятия медиаобразования не находятся в вакууме, они связаны друг с другом. Поэтому, к примеру, проблемы проката, тиражирования и цензуры могут (и должны) рассматриваться на занятиях, посвященных ключевому понятию «аудитория». Точно также как в процессе практического создания медиатекста учащимися могут возникнуть проблемы, связанные с понятием «языка медиа»/media language («ракурс», «монтаж», «план» и т.д.).

Ключевым понятием герменевтического анализа медиатекстов в студенческой аудитории является «репрезентация» (representation), т.к. предполагается, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

Герменевтический анализ культурного контекста опирается на *культурологическую теорию медиаобразования (Cultural Studies Approach)* [Bazalgette, 1992; Hart, 1998a; 1998b и др.]. В качестве

теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, p.122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории.

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании (С. Bazalgette, А. Hart и др.) и Канаде (В. Duncan, С. Worsnop и др.), хотя немало ее сторонников можно найти и в других странах мира (во Франции, в Германии, России и др.).

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

- принцип добровольности выбора уровня сложности обучения и принцип гуманного сопровождения обучения;
- принцип свободного доступа к любой медийной информации, не являющейся государственной или коммерческой тайной;
- право личности на гуманную педагогическую интерпретацию своих учебных результатов и достижений [Гура, 1994, с.12].

В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (*Key Aspects*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются, не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. ... Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [Buckingham, 1990, p.10].

Активный сторонник культурологической теории медиаобразования, британский профессор Э.Харт (А. Hart) утверждал, что медиакомпетентная личность знакома с пятью основными принципами медиапедагогики, чрезвычайно важными для герменевтического анализа медиатекстов:

- медиа не просто отражают или копируют мир; выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;
- зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты;
- содержание медийных сообщений определяются не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;
- медиа содержат разнообразие различных форм имеющих различные технологии, языки и влияния [Hart, 1991, p.8].

Точку зрения Э.Харта вполне разделяют Д.Консидайн и Э.Хэйли, выделяющие следующие «принципы медиаграмотности: 1)медиа - это конструкции; 2)медиа переосмысляют и конструируют реальность; 3)медиа имеют коммерческие цели; 4)аудитория оценивает смыслы медиатекстов; 5)каждый вид медиа имеет собственные условности и формы» [Considine, и Haley, 1999, pp.28-31].

Такого рода подходы близки и канадским медиапедагогам. К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий медиаобразования [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.142-143; Duncan, 1989, pp.8-10]:

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
- форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
- медиа создают реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеют социально-политическое и коммерческое значения;
- медиа содержат идеологические и ценностные сообщения.

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М.Маклюэна: *The medium is the message* (Материя – это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «медиа – это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «медиум – это материя,

использованная как средство передачи силы или эффекта» [medium, a substance used as a mean of transmission of force or effect. In: The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p.751]. Следовательно, у М.Маклюэна речь идет о том, что любая материя (в том числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами - в том или ином контексте, так или иначе.

Вместе с тем, многие исследователи отмечают существенные различия понимания сути и целей медиаобразования [Hart, 1997, p.201].

Приведем, например, список ключевых понятий медиаобразования (на наш взгляд, не слишком удачно структурированных) по Э.Уоттс Пэллиотэ [Watts Pailliotet, 2000, p.212]:

-действие/последовательность (Что происходит? В каком порядке? Когда и как долго?);

-формы (Какой объект показан? Каковы его особенности?);

-речь/действующие лица (Какие слова использованы? Кто их произнес? Как мы это поняли?);

-пространство/время (Как в медиатексте представлено пространство и время?);

-культура (Какие социальные знания можно усвоить из содержания медиатекста? Что показано, и чего не хватает? Как представлены авторы и персонажи медиатекста в культурно-историческом смысле?);

-влияния/процессы (Какие технологии, художественные направления и производственные процессы были использованы при создании данного медиатекста?).

Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]:

Таб.56. Ключевые понятия медиаобразования

№	Ключевой вопрос понятия:	Ключевые понятия медиаобразования:
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories

3	Как это текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Как этот текст представляет свою тематику?	Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations
6	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences

Правда, вместо шести ключевых «медиаобразовательных» вопросов по К.Бэээлгэт американские медиапедагогики Брунер и Тэлли предлагают всего пять:

- как это было создано?
- какие ценности лежат в основе этого?
- какие условности используются в этом?
- для какой аудитории это предназначено?
- кто является собственником этого? Кто извлекает выгоду из этого? [Brunner and Tally, 1999, pp.19-20]. Однако, на наш взгляд, эти вопросы при меньшей структурированности в значительной мере совпадают с «классическим» британским вариантом.

По аналогии обоснованы и ключевые понятия медиаобразования у Д.Консидайна и Дж.Хэйли [Considine, and Haley, 1999, p.28]:

- источник, структура/организация/владелец медиа (Кто сообщает?);
- сообщение, содержание, ценности, идеология (Что сообщается?);
- аудитория (Кому сообщается?);
- форма, стиль, коды, условности, технологии (Каким путем сообщается?);
- влияние и последствия (Каков результат/эффект сообщения?);
- цели, выгода, мотивы (Почему сообщается?).

Наиболее радикально к проблеме типологии основных понятий медиаобразования подошел Д.Букингэм, сокративший их базовый список до четырех: «Есть различные версии ключевых концепций медиаобразования, несколько из которых вошли в документы учебных планов во всем мире. Однако практически они в значительной степени похожи друг на друга. Я использую четыре ключевых концепции: производство (production), язык (language), переосмысление (representation) и аудитория (audience)»

[Buckingham, 2003, p.53]. Таким образом, в трактовке Д.Букингэма категории «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одну – «производство».

Действительно, вышеуказанные шесть (а тем более – четыре) ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем, к примеру, три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.41-42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «продукции медиа» или «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигании на первый план ключевых понятий (key aspects) медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К.Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» (media agency), то оно звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддержаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э.Харт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, К.Тайнер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [Buckingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

-в какой степени эта модель является достаточно всесторонней – или ее действительно нелишне уточнить?

-в какой мере данная модель игнорирует вопросы о культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?

-как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?

-что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?

-каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?

-в какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание *эмоциональные* отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?

-и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

На наш взгляд, этот ряд вопросов имеет принципиальное значение для развития медиаобразования в любой стране современного мира.

Вот почему при герменевтическом анализе медиатекстов в студенческой аудитории рассматриваются вопросы как можно более широкого контекста, связанные с историей медиакультуры, влиянием медиа на аудиторию, типичными медийными жанрами, персонажами, спецификой языка и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.].

Ключевое понятие «технология» (technology) не менее важно для медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски, до сложных – видеокамера, видеомэгафон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа 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?» [Бэзэлгэт, 1995, с.28]. Понятие «технология» тесно связано с понятием «аудитория» (проблема выбора той или иной технологии создания медиатекста, рассчитанного на ту или иную аудиторию), с понятием «агентство» (проблема стоимости той или иной технологии) и понятием «язык медиа» (нельзя создавать медиатекст, не задумываясь о проблемах его языка) и др.

Вот почему медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение аудитории созданию своими силами небольшого медиатекста (газеты, интернет-сайта, короткого видеофильма и т.д.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д.

Герменевтический анализ культурного контекста медиа и медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Potter, 2001; Бергер, 2005; Зазнобина, 1996, с.78; Нечай, 1989; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): имитационных (литературных, изобразительных) литературно-аналитических, театрализовано-ролевых. Эти задания включают анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Литературно-имитационные творческие задания для герменевтического анализа медиатекстов в студенческой аудитории.

Медийные агентства (media agencies):

-составить короткий план деятельности «от имени» нового медийного агентства с учетом современного социокультурного контекста;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-рассказать одну и ту же историю из вашей жизни в разных жанрах (драма, комедия, фантастика и т.п.);

Медийные технологии (media technologies):

-составить короткий план использования медийных технологий в деятельности современной редакции, теле/кино/радиостудии;

Языки медиа (media languages):

-изложить одну и ту же информацию языком публикации в серьезной общественно-политической газете, или, наоборот, языком «желтой прессы»;

Медийные репрезентации (media representations):

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

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

-придумать начало/продолжение/финал той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте;

-прочитать короткий рассказ, подумать над тем, что в нем можно снять, а что невозможно, внести изменения в сюжет для лучшей его экранизации.

-написать стихотворение/слова для песни, отражающие ваше восприятие медиатекста;

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

Медийная аудитория(media audiences):

-познакомиться с медийной информацией с целью определения аудитории, которой она адресована; попытаться затем изложить эту же информацию с расчетом на иную аудиторию;

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

Театрализованно-ролевые творческие задания:

Медийные агентства (media agencies):

-«съемка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов).

Категории медиа/медиа-текстов (media/media text categories):

-театрализованный этюд на тему решения одного и того же короткого сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.);

Медийные технологии (media technologies):

-театрализованный этюд на тему спора создателей медиатекста о том, какие конкретно технологии можно использовать при его создании;

Языки медиа (media languages):

-театрализованный этюд на тему спора создателей медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании;

Медийные репрезентации (media representations):

-«интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста);

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

-«актерские этюды»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной» и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему;

Медийная аудитория (media audiences):

-театрализованный этюд на темы различных реакций конкретных представителей аудитории различного возраста, уровня образования, социальной принадлежности и т.п. на те или иные медиатексты.

По сути дела, театрализовано-ролевые творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых театрализованно-ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

Изобразительные имитационные творческие задания для герменевтического анализа медиатекстов в студенческой аудитории.

Медийные агентства (media agencies):

-составить комикс на тему деятельности «от имени» нового медийного агентства с учетом современного социокультурного контекста;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-нарисовать плакат, где одни и те же персонажи будут представлены в разных жанрах (драма, комедия, фантастика и т.п.);

Медийные технологии (media technologies):

-использовать разные технологии создания компьютерных презентаций в power point;

-использовать разные технологии создания афиш, постеров, имеющих отношение к различным медиатекстам;

-использовать разные технологии съемки цифровой фотографии по одному и тому же объекту;

-использовать разные технологии обработки цифровых фотографий в компьютере;

-использовать разные технологии монтажа видеофрагментов с использованием возможностей современного компьютера;

Языки медиа (media languages):

-использовать различные изобразительные (цвет, свет, тени, ракурс, движение камеры и пр.), звуковые (музыка, шумы и пр.) для аудиовизуальной реализации одного и того же короткого сюжета, рассчитанного на 2-3 минуты экранного времени («Игра в шахматы», «Экзамен» и т.д.);

-просмотреть неозвученный отрывок экранного медиатекста, подобрать звуковую дорожку для данного фрагмента;

Медийные репрезентации (media representations):

-сделать эскиз/коллаж афиши медиатекста, отражающей ваше восприятие медиатекста;

Медийная аудитория(media audiences):

-нарисовать комикс, в рисунках которого проявлялись бы реакции на медиатексты со стороны разных представителей аудитории.

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность.

Литературно-аналитические творческие задания для герменевтического анализа медиатекстов в студенческой аудитории.

Медийные агентства (media agencies):

-определить культурные, исторические факторы, повлиявшие на точку зрения агентства/автора конкретного медиатекста;

-проанализировать функции и значимость рекламы для коммерческих медийных агентств;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-составить тематическую подборку информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме;

-ранжировать информационные медиатексты по ее современной социальной значимости;

-подобрать жанровые и тематические аналоги к конкретному медиатексту, подобрать медиатексты с аналогичной авторской идеей;

-составить ассоциативный ряд к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача»;

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

-исследовать типологию фабул (например, по В.Я.Проппу), встречающихся в медиатекстах, и сравнить новые типы фабул с теми, которые были известны вам ранее;

-выделить в медиатексте сюжетную конструкцию (завязку, развитие действия и развязку сюжета и т.д.);

-проанализировать жанровые стереотипы медиатекстов (сюжетные схемы, типичные ситуации, характеры, мимику, жесты, одежду,

жилища персонажей, места действия и т.д.): аудитории предлагается заполнить соответствующие таблицы;

-прослушать отрывки из фонограмм к медиатекстам и попытаться определить, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты;

Медийные технологии (media technologies):

-проанализировать особенности процесса создания медиатекстов разных видов;

-проанализировать возможности влияния современных технологий создания медиатекстов на их содержание;

Языки медиа (media languages):

-проанализировать то, как словесные и визуальные символы образуют некое значение (к примеру, роль знаков в рекламе);

-распознать и проанализировать символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.), то, как информация соотносится с кодами и условностями медиа; проанализировать то, как символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.), могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла текста;

-подготовить серию из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки какой-либо сцены (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.);

-сравнить два кадра (две фотографии, два рисунка), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах; подумать над тем, как изменение ракурса влияет на восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу;

-проанализировать кадр (фотографию, плакат, рекламный постер) с точки зрения того, что там происходит; изготовить вырезки фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате; продумать разные варианты расположения этих вырезок в «кадре»; поразмышлять над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки; сравнить результаты данной работы с результатами работы других учащихся;

Медийные репрезентации (media representations):

-сравнить пути, которыми различные виды медиа интерпретируют похожие фабулы или истории;

-создать «линию времени», чтобы показать последовательности событий в сюжете медиатекста;

- познакомиться с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события; разбить медиатекст на крупные блоки-карточки; попытаться переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий сюжета;
- составить варианты «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.);
- на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);
- проанализировать составляющие так называемой «занимательности» медиатекста;
- выделить «ритмические блоки» в медиатекстах «романного характера» с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются камерными и интимными;
- поставить героя 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.);
- проанализировать рекламные афиши медиатекстов (визуальную и письменную информацию, самую важную часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композицию афиши);
- проанализировать медиатекст на историческую тему, основанный на документальных фактах: изучить страноведческие, политические и исторические материалы, касающиеся данной темы и данного периода времени; сравнить изученные материалы с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.);
- проанализировать разницу между реальным событием и его отражением в медиатексте; проанализировать различные аспекты документального, информационного медиатекста, такие как

трактовка, валидность (вескость, основательность) фактического материала;

-сравнить нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте;

-выбрать тезисы, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом;

-расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста;

-задать вопросы по поводу главной мысли медиатекста, выражения мнения по поводу его содержания (точность, уместность, пристрастность и т.д.) и формы;

Медийная аудитория(media audiences):

-назвать способы, которыми медиа могут воздействовать на личность; подобрать примеры социальных воздействий некоторых медиатекстов;

-проанализировать конкретные и абстрактные значения в медиатексте, обосновать тезис о том, что люди воспринимают медиатексты дифференцированно – в зависимости от многих факторов, таких, как возраст, пол, раса, жизненный опыт;

-проанализировать влияния медиа на окружение (семья, дом, школа, работа), на профессиональное развитие и досуг людей;

-выявить стереотипы описания медиатекстов у различных учащихся в зависимости от их возрастной группы, в том числе того, как на эти описания влияют разные социальные, расовые и культурные особенности;

-проанализировать медиатекст с точки зрения аудиторий, принадлежащих к разным культурам, возрастам, образовательным и социальным уровням и т.д.;

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

-рассмотреть то, как одна и та же история в медиатексте может быть адаптирована для разного типа аудиторий;

- проанализировать то, как жанр проясняет ожидания аудитории по отношению к содержанию медиатекста;
- использовать медиатекст для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»);
- проанализировать эффект воздействия рекламы на аудиторию;
- проанализировать то, как воздействует на восприятие медиатекста отсутствие или наличие рекламирующих его сообщений;

Творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений, играют важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиаккультуры. Студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию, воображение.

Творческие задания, связанные с разного рода художественными ассоциациями, как правило, вызывают у аудитории большие трудности, так как предусматривают солидный запас знаний о других видах искусства. Здесь обычно лидируют студенты, у которых хорошие и отличные оценки по курсам литературы, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры.

Показателем эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, является развитость у студента ассоциативного мышления, понимание им взаимосвязи звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных компонентов в медиатекстах разнообразных видов и жанров.

На эксперименте показал, что весьма эффективным для обучения студентов герменевтическому анализу медиатекстов (на начальном этапе) оказалось задание, помогающее аудитории на примере одного из медиатекстов раскрыть сущность механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

Цель данного задания: показать учащимся, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений

медиакультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы студенты поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, часто зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

В рамках литературно-аналитических творческих заданий возможно также проведение тестирования, например, с применением ложных тезисов [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20]:

-Медиа - пути представления изображений и сообщений небольшому числу людей одновременно (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ);

-Медиатексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ);

-Новая медиаграмотность - способность писать сценарии для телевидения (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ);

-Во всех странах мира газеты, журналы, телевидение и радио поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ);

-Все типы социальных персонажей всегда одинаково репрезентативно отражаются медиа (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ);

-Каждый рекламный текст предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у аудитории (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ);

-Медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ);

-Создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что самостоятельному критическому анализу медиатекстов предшествует знакомство с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по

которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

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

Затем - работа над рефератами. И только потом - самостоятельное рецензирование и обсуждение медиатекстов.

Цикл творческих занятий, направленных на развитие у студенческой аудитории умения герменевтического анализа медиатекстов в процессе коллективных обсуждений, дискуссий.

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;
- анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда и т.д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

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

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

- истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;
- верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна в аудитории со слабой начальной подготовкой. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные дополнения и т.д.) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Следующий цикл занятий - ***проблемные устные коллективные обсуждения медиатекстов.***

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

Общая схема обсуждения медиатекста:

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

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

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;
- анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

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

Влиятельный американский исследователь и медиапедагог А.Силверблэт [Silverblatt, 2001, pp.80-81] разработал цикл вопросов к критическому анализу медиатекстов в историческом, культурном и структурном контексте. Приведем основные положения данного цикла.

А. Исторический контекст

1. Что медиатекст сообщает нам о периоде своего создания?

- а) когда состоялась премьера этого медиатекста?
- б) как тогдашние события влияли на медиатекст?
- с) как медиатекст комментирует события дня?

2. Помогает ли знание исторических событий пониманию медиатекста?

а) медиатексты, созданные в течение конкретного исторического периода:

-какие события происходили во время создания данного произведения?

-как понимание этих событий обогащает наше понимание медиатекста?

-каковы реальные исторические ссылки?

-имеются ли исторические ссылки в медиатексте?

-как понимание этих исторических ссылок затрагивает ваше понимание медиатекста?

3. Может ли медиатекст предсказать какие-либо политические или исторические события? Обоснуйте свою точку зрения.

4. Может ли медиатекст влиять на текущие события? Поясните.

5. Как точно представлены исторические события в развлекательном медиатексте?

а) действительно ли драма - точный портрет событий? Сравните медиатекст с исторически точными данными случая или периода.

б) ясно ли представлены причины, которые привели к тем или иным событиям?

с) каковы были последствия этих событий?

6. Какой исторический контекст просматривается в выпуске новостей? Где вы нашли бы ответы на оставшиеся непрокомментированными вопросы?

В. Культурный контекст

1. Медиа и популярная культура: каким образом медиатекст отражает, укрепляет, внушает, или формирует культурные: а) отношения; б) ценности;

с) поведение; д) озабоченность; е) мифы.

2. Мировоззрение: какой мир изображен в медиатексте?

а) Какова культура этого мира?

-люди?

-идеология?

б) Что мы знаем о людях этого мира?

-представлены ли персонажи в стереотипной манере?

-что эта репрезентация сообщает нам о культурном стереотипе данной группы?

с) Какое мировоззрение представляет этот мир - оптимистическое или пессимистическое?

-персонажи этого медиатекста счастливы?

-есть ли у персонажей этого медиатекста шанс быть счастливыми?

д) Способны ли персонажи управлять их собственными судьбами?

-есть ли сверхъестественные явления в этом мире?

-находятся ли персонажи под влиянием других людей?

е) Какова иерархия ценностей согласно данному мировоззрению?

-какие ценности могут быть найдены в медиатексте?

-какие ценности воплощены в персонажах?

-какие ценности преобладают в финале?

-что означает иметь успех в этом мире?

ф) как человек преуспевает в этом мире?

г) какое поведение вознаграждается в этом в мире?

Показателем способности аудитории к герменевтическому анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом, в соотнесении образов медиатекста с историческим, социокультурным контекстом, исследования процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории; постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста.

Вопросы, направленные на развитие у аудитории умения герменевтического анализа медиатекстов [Бергер, 2005; Silverblatt, 2001, pp.42-43; 80-81; Buckingham, 2003, pp.54-60; Медиа..., 2005, с.333; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228]:

Медийные агентства (media agencies):

Кто создает медиатексты? Кто отвечает за создание медиатекстов?

Кто и что делает конкретно, и как они все работают вместе?

Какова цель создания медиатекстов? Содержит ли создание медиатекстов: скрытую функцию; функции конкуренции?

Кто собственник компаний, которые покупают и продают медиа/медиатексты?

Каковы демографические характеристики медийных агентств? Как эти характеристики затрагивают содержание и перспективу производства медиатекстов?

Как агентство получает прибыль?

Как агентство продают похожую медиапродукцию в условиях конкуренции?

Почему создаются и распространяются медиатексты?

Как мы получаем информацию о медиатексте?

Кто и зачем создал рекламу данного медиатекста?

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории?

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа?

Кто управляет производством и распространением медиатекстов? Имеются ли законы, регулирующие это, и насколько они эффективны?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

Каковы отличительные характеристики медиа? В какой степени это связано со стратегией коммуникации, со стилем коммуникации, с содержанием медиатекстов?

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые)

В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами?

Медийные технологии (media technologies):

Какие технологии используются, чтобы производить и распространять медиатексты? В чем они различаются в зависимости и продукции?

Как технологии влияют на создание медиатекстов?

Языки медиа (media languages):

Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи или значения? Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Каковы грамматические «правила», установленные медиа? Что случается, когда они нарушены? Как эти условности и коды работают в различных типах медиатекстов?

Каковы воздействия выбора определенных форм языка медиа?

Что означают изображения, звуки или слова?

Почему автор медиатекста N. именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, ведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей?

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Какова роль света, цвета, звука, музыки в медиатексте?

Медийные репрезентации (media representations):

Подумайте о различных социальных проблемах, таких, например, как преступность, вождение в нетрезвом состоянии, насилие, расизм, небезопасный секс, нездоровые привычки. Как медиа могут обострять эти проблемы или, наоборот, содействовать их разрешению?

Задумывался ли этот медиатекст реалистичным? Почему некоторые тексты кажутся более реалистичными, чем другие? Как медиа доказывают, что сообщают правду о мире? Как медиатексты пробуют казаться подлинными?

Что включено и исключено из мира медиа? Кто говорит, и кого заставляют замолчать?

Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир? Есть ли мораль или политические ценности?

Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.?

Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия?

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре?

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить?

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста? Бывает ли так, что определенные факты о персонажах, предметах или местах действия скрываются от аудитории для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление?

Бывает ли так, что некоторые герои (или места действия) показаны в контрасте по отношению друг к другу?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.?

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод?

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах?

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга?

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста?

Медийная аудитория(media audiences):

Для кого предназначен медиатекст? Для одного или большего числа типов аудитории?

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

Как стратегия, стиль, и содержание медиатекста влияют на понимание их аудиторией?

Что такое целевая аудитория в сфере медиа? Как медиа пытаются на нее воздействовать? Какие предположения об аудитории имеются у создателей медиатекстов? С какими персонажами то или иное агентство хочет вас отождествить? Какую идеологию эти персонажи выражают?

Как медиа контактируют с аудиторией? Как аудитория узнает о том, что есть на медиарынке? Имеет ли аудитория возможности выбора и контроля?

Как аудитория используют медиа в повседневной жизни? Каковы их привычки и типы использования медиа/медиатекстов?

Какие типы удовольствия аудитория извлекает из медиатекстов?

Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией?

Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию медиатекстов?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Как, каким образом мы понимаем медиатекст? Как медийная информация может влиять на наши решения? Как ваш жизненный опыт сказывается на интерпретации медиатекстов?

Как (по каким причинам), по вашему, аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты? Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/посмотреть/прослушать?

На кого рассчитана реклама данного медиатекста? Какова будет его аудитория?

Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это рассчитываете? Оправдались ли Ваши ожидания после знакомства с полным медиатекстом?

Какие ассоциации вызывает у вас реклама конкретного медиатекста?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду?

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.)?

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты?

В ходе начального констатирующего эксперимента было проанализировано 26 творческих работ студентов. В итоге оказалось, что высокий уровень медиакомпетентности в области герменевтического анализа не обнаружил ни один студент, на среднем уровне находились 5 человек (19,2%), на низком – 21 (80,7%).

Примечания

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – The Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.
- BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.

- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.). *Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p.
- Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.
- Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. 51 с.
- Гура В.В. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994. 17 с.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//*Стандарты и мониторинг в образовании*. 1998. N 3. С.26-34.
- Медиа. Введение*/Ред. А.Бриггз, П.Кобли. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 550 с.
- Нечай О.Ф. *Основы киноискусства*. М.: Просвещение, 1989. С.167-168.
- Пропп В.Я. *Фольклор и действительность*. М.: Искусство, 1976. С.51-63.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1989. 362 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

Глава 9. Сравнительный анализ уровней показателей развития медиакомпетентности студентов в контрольной и экспериментальной группах*

* Данный текст был опубликован в журнале «Инновации в образовании» (Москва) под названием: Федоров А.В. Сравнительный анализ уровней показателей развития медиаграмотности студентов//*Инновации в образовании*. 2007. N 1. С.43-75.

Опираясь на разработанную нами методику медиаобразовательных занятий [см. Федоров, 2004, с.43-51, а также гл. 5, 6, 8 настоящего издания], мы в течение учебного года вели медиаобразовательный курс в педагогическом вузе. При этом ставилась задача проследить изменения уровней медиакомпетентности студентов в контрольной и экспериментальных группах.

Констатация уровней медиакомпетентности студентов основывалась на разработанной нами классификации показателей развития *медиакомпетентности личности*, под которой мы понимаем *совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме* (см. главу 1). В соответствие с данной трактовкой медиакомпетентности студентам было предложено 5 основных блоков вопросов и заданий (полный текст вопросов и заданий для констатирующего эксперимента, обоснование их логики и целей см. в Приложении 1):

- 1) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);

- 2) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) развития медиакомпетентности аудитории;
- 3) блок вопросов (тест закрытого типа) для выявления уровней информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) развития медиакомпетентности аудитории;
- 4) блок аналитических заданий для выявления уровней интерпретационного/оценочного показателя (основанного на тех или иных уровнях перцептивного показателя) развития медиакомпетентности аудитории;
- 5) блок творческих заданий для выявления уровней креативного показателя развития медиакомпетентности аудитории.

В констатирующем эксперименте участвовали 90 студентов факультета социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института (средний возраст студентов: 20-21 год): 45 студентов (14 юношей и 31 девушка) контрольной группы, в которой не велись занятия медиаобразовательного цикла, и 45 студентов (14 юношей и 31 девушка) экспериментальной группы, где в течение учебного года велись занятия медиаобразовательного цикла (наше исследование показало, что в начале учебного года существенной разницы в уровнях развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп не наблюдалось, и они в целом примерно соответствовали уровням, зафиксированным нами впоследствии в конце учебного года у студентов контрольной группы). Соотношение юношей и девушек в контрольной и экспериментальной группах, на наш взгляд, типично для педагогических вузов России, где в течение вот уже многих десятилетий студенты мужского пола стабильно являются меньшинством (от 10% до 30% состава учебных групп).

Таб.57. Классификация выявленных уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни мотивационного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	0,00	16,13	11,11	14,28	29,03	24,44
2	средний уровень	21,43	35,48	31,11	35,71	48,39	44,44
3	низкий уровень	78,57	48,39	57,78	50,00	22,58	31,11

Анализ таблицы 57 показывает, что высокий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности, то есть широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических мотивов (включающих: выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; стремление к философскому/интеллектуальному, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, критике их позиции; к идентификации, сопереживанию; стремление к эстетическим впечатлениям; к получению новой информации; к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей и т.д.) на деле обнаружили лишь 11% студентов контрольной группы. Этот показатель в экспериментальной группе студентов (прошедших программу медиаобразовательного учебного курса) вдвое выше; как выше (на 13%) и число студентов, находящихся на среднем уровне развития мотивационного показателя медиаграмотности. При этом и в контрольной, и в экспериментальной группах отчетливо проявилась гендерная разница – число девушек,

обладающих высоким уровнем мотивационного показателя развития медиаграмотности, заметно превышает число юношей. И, наоборот, среди юношей выявлено заметно больше респондентов, обнаруживших низкий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности (то есть узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, психологических мотивов, включающих: выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; стремление к компенсации; стремление к психологическому «лечению»; стремление к острым ощущениям; стремление к рекреации, развлечению и отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами).

Таким образом, результаты сравнения медийной мотивации студентов контрольной и экспериментальной групп в определенной мере свидетельствуют об эффективности медиаобразовательного учебного курса, прослушанного студентами экспериментальной группой в течение учебного года.

Таб.58. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: пресса)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	0,00	0,00	0,00	14,28	3,22	6,67
2	средний уровень	50,00	54,84	53,33	42,86	58,06	53,33
3	низкий уровень	50,00	45,16	46,67	42,85	38,70	39,99

Анализ таблицы 58 свидетельствует, что по отношению к чтению прессы между студентами контрольной и экспериментальной групп в

целом нет большой разницы. Около половины и тех и других обнаружили средний уровень контактного показателя (чтение прессы несколько раз в неделю) развития медиакомпетентности. При этом существенных гендерных различий в этом плане также не наблюдается. Однако мы с самого начала не считали контактный показатель опорным, базовым для общего баланса показателей медиакомпетентности. Бесспорно, человек, который совсем не соприкасается с медиа, не может стать медиакомпетентным. Но и самый высокий уровень телепросмотров, слушания радио, серфинга в Интернете или чтения прессы не может гарантировать высокого уровня медиакомпетентности, если у человека, к примеру, неразвиты аналитические способности...

Таб.59. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: радио)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	42,86	45,16	44,44	42,86	74,19	64,44
2	средний уровень	21,43	25,81	24,44	35,71	9,68	17,78
3	низкий уровень	35,71	29,03	31,11	21,42	16,12	17,77

Анализ таблицы 59 свидетельствует, что по отношению к слушанию радиопередач между студентами контрольной и экспериментальной групп есть определенные различия. Так в экспериментальной группе высокий (ежедневный) уровень слушания радио обнаружили 64% респондентов, а в контрольной – только 44%. По сравнению с контрольной в экспериментальной группе почти

вдвое меньше респондентов с низким (несколько раз в месяц и реже) уровнем контактов с радио.

С одной стороны, эти показатели, вероятно, можно расценивать, как один из результатов медиаобразовательного учебного курса, но с другой стороны, на наш взгляд, здесь не исключена и погрешность так называемой «малой выборки» респондентов.

К последствию малой выборки, наверное, можно отнести и то, что в контрольной группе не видно гендерной разницы в «радиоконтактах», тогда как в экспериментальной группе среди студентов с ежедневной привычкой прослушивания радиопередач девушек на 20% больше юношей.

Таб.60. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: телевидение)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	71,43	74,19	73,33	71,43	64,52	66,67
2	средний уровень	14,28	12,90	13,33	28,57	16,13	20,00
3	низкий уровень	14,28	12,90	13,33	0,00	19,35	13,33

Анализ таблицы 60 дает представление о том, что по отношению к телевизионным просмотрам между студентами контрольной и экспериментальной групп различий в принципе нет. Свыше 66% и тех и других смотрят ТВ ежедневно, от 13% до 20% - несколько раз в неделю. И только 13% опрошенных контрольной и экспериментальной групп смотрят телевизор несколько раз в месяц и реже. При этом симптоматичной гендерной разницы не обнаруживается.

Мы полагаем, что отсутствие прогресса в увеличении частоты телепросмотров в экспериментальной группе не является недостатком эксперимента, так как мы изначально не ставили себе целью рост контактного показателя студенческой аудитории. Как показал дальнейший анализ результатов эксперимента, несколько более высокий уровень «телесмотра» в контрольной группе несколько не способствовал повышению аналитического уровня показателя медиакомпетентности этих студентов.

Таб.61. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: Интернет)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	00,00	6,45	4,44	14,28	6,45	8,89
2	средний уровень	35,71	6,45	15,55	21,43	22,58	22,22
3	низкий уровень	57,14	54,83	55,55	57,14	61,29	57,99

Никогда не используют Интернет 24,4% студентов контрольной группы (7,1% юношей, 32,2% девушек) и 8,8% студентов экспериментальной группы (7,1% юношей, 9,6% девушек).

Анализ таблицы 61 убедительно доказывает, что, к сожалению, уровень контактов российских студентов с Интернетом пока оставляет желать много лучшего: только от 4% до 9% студентов контрольной и экспериментальной групп посещают Интернет ежедневно и от 15% до 23% - еженедельно. Зато более половины студентов контрольной и экспериментальной групп посещают интернетные сайты несколько раз в месяц и менее, а от 9% до 24% студентов не бывают в Интернет вообще. При этом большинство

интернетных контактов студентов происходит в вузе/интернет-клубе, а не дома. Домашний персональный компьютер, тем паче подключенный к Интернету, все еще остается недоступной роскошью для большинства провинциальных семей.

Разница в показателях в контрольной и экспериментальной группах невелика, однако анализ таблицы 61 показал, что гендерные различия по отношению к контактам с Интернетом имеются. Юноши с их традиционной тягой к техническим новинкам несколько более активны в интернетном серфинге, чем девушки, что вполне соотносится с результатами аналогичных социологических исследований, проведенных ранее различными организациями [например, см.: Образование и информационная культура, 2000].

Таб.62. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: видео/компьютерные игры)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	14,28	6,45	8,89	7,14	3,22	4,44
2	средний уровень	42,86	6,45	17,78	35,71	19,35	24,44
3	низкий уровень	35,71	58,06	51,11	49,99	41,93	44,45

Никогда не играют в видео/компьютерные игры 22,22% студентов контрольной группы (7,14% юношей, 29,03% девушек) и 26,67% студентов экспериментальной группы (7,14% юношей, 35,48% девушек).

Безусловно, частота контактов студентов с видео/компьютерными играми никоим образом не может быть весомым доказательством их медиакомпетентности. На наш взгляд,

даже напротив: слишком частая привычка играть с компьютером отнимает у человека время для контактов с другими видами медиа. Впрочем, анализ таблицы 62 показывает, что уровень контактов студентов контрольной и экспериментальной групп вполне сопоставим, и высоким является только у 4% - 9% опрошенных. Зато больше половины студентов играют в компьютерные игры не чаще нескольких раз в месяц, а 22% - 26% не играют в них вообще.

Гендерная разница по отношению к компьютерным играм весьма отчетлива, так как число юношей – поклонников такого рода занятий как минимум вдвое превышает число девушек, что опять-таки соотносится с мировой практикой аналогичных социологических исследований. Большая часть популярных компьютерных игр основана на теме насилия («Doom» и т.п.), изначально/архетипно не слишком привлекающей женскую аудиторию. Отсюда и доминирование компьютерных игроков мужского пола.

Таб.63. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп (в среднем по всем указанным выше видам медиа)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	25,71	26,45	26,22	14,28	0,00	4,44
2	средний уровень	32,86	21,29	24,89	64,28	93,55	84,44
3	низкий уровень	38,57	40,00	39,55	21,43	6,45	11,11

Итак, только 26,22% студентов контрольной группы и 4,44% экспериментальной группы показали высокий уровень контактного показателя развития медиакомпетентности по нескольким видам

медиа в целом. Однако при этом не следует забывать, что этот результат обусловлен низкой степенью контактов аудитории с Интернетом и компьютерными играми (где слабый уровень контактов обнаружили свыше половины опрошенных в обеих группах). Зато 73,33% опрошенных студентов (71,43% юношей и 74,19% девушек) контрольной группы и 66,67% опрошенных студентов экспериментальной группы (71,43% юношей и 64,52% девушек) заявили, что смотрят телевидение ежедневно, то есть обнаружили высокий уровень контактного показателя по данному виду медиа. Довольно высоким оказался у студентов и уровень контактного показателя по отношению к прослушиванию радиопередач (от 44% до 64% процентов опрошенных обнаружили высокий уровень контакта с данным видом медиа). Таким образом, можно сделать вывод, что от 50% до 89% процентов опрошенных студентов присущ средний и высокий уровень контактного показателя развития медиакомпетентности, что само по себе, как мы уже отмечали, не может считаться базовым индикатором для определения уровня медиакомпетентности респондентов в целом.

Выявление уровней информационного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп проходило в ходе анализа результатов тестирования. Студентам были заданы 30 вопросов, разделенных на блоки по 10 вопросов в каждом (см. приложение 1). Один блок состоял из вопросов, касающихся терминологии медиа/медиакультуры, второй – истории медиа/медиакультуры, третий – теории медиа/медиакультуры. За один правильный ответ на каждый из вопросов студентам начислялся 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов, которое мог набрать студент в результате теста, равнялось 30.

К **высокому уровню** информационного показателя развития медиакомпетентности мы условились относить знания студентов, сумевших дать от 80% до 100% правильных ответов (от 24 до 30 баллов);

К **среднему уровню** информационного показателя развития медиакомпетентности мы условились относить знания студентов, сумевших дать от 50% до 80% правильных ответов (от 15 до 23 баллов);

К **низкому уровню** информационного показателя развития медиакомпетентности мы условились относить знания студентов, сумевших дать менее 50% правильных ответов (от 0 до 14 баллов).

Результаты тестирования были сведены нами в таблицу 64.

Конечно, тестирование студентов по разработанным нами вопросам (см. приложение 1) было не лишено уязвимых мест. С одной стороны, форма теста сохраняла возможность угадывания (интуитивного или логического – методом исключения наиболее сомнительных вариантов) правильного ответа с вероятностью 25%, то есть один верный ответ из четырех возможных. С другой стороны, тестирование не могло дать гарантии от списывания и подсказок студентов друг другу. Однако результаты тестирования сверялись нами с результатами устных опросов и бесед, что в значительной степени помогло убедиться в том, что они в целом верно отразили итоговые знания студентов как контрольной, так и экспериментальной групп.

Таб.64. Классификация выявленных уровней информационного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни информационного показателя	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	7,14	16,13	13,33	92,86	96,77	95,55
2	средний уровень	28,57	58,06	48,89	7,14	3,23	4,44
3	низкий уровень	64,29	25,81	37,78	0,00	0,00	0,00

Анализ таблицы 64, на наш взгляд, отчетливо показывает эффективность медиаобразовательных занятий, проведенных со студентами экспериментальной группы в течение года. Высокий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности (от 80% до 100% правильных ответов на вопросы, связанные с терминологией, историей и теорией

медиа/медиакультуры) показали 95% студентов экспериментальной группы, в то время, как в контрольной группе таких респондентов оказалось только 13%. Низкий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности (менее 50% верных ответов) в экспериментальной группе не был зафиксирован вообще, тогда как в контрольной группе он был обнаружен у 37% студентов.

Гендерные различия в ответах студентов проявились в том, что девушки в целом обладали большим запасом знаний о терминологии, теории и истории медиа/медиакультуры. Что же касается тех 13% студентов, которые в контрольной группе показали высокий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности без посещения каких-либо медиаобразовательных занятий, то можно предположить, что этот уровень достигнут ими за счет самообразования и/или воспитания в семье.

Данные таблицы 65 показывают, как именно распределялись верные/неверные ответы студентов контрольной и экспериментальных групп по различным видам проверки информационных знаний в области медиа/медиакультуры.

Таблица 65. Результаты тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп по разделу «Информационный показатель медиакомпетентности»

<i>Знания студентов:</i>	<i>Число ответов:</i>	<i>Студенты контрольной группы:</i>			<i>Студенты экспериментальной группы:</i>		
		<i>Число ответов юной (в %):</i>	<i>Число ответов девушек (в %):</i>	<i>Общее Число ответов (в %):</i>	<i>Число ответов юной (в %):</i>	<i>Число ответов девушек (в %):</i>	<i>Общее число ответов (в %):</i>
по терминологии медиа/медиакультуры	число верных ответов	55,9	74,2	68,1	97,14	97,42	97,33
	число неверных ответов	45,1	25,8	31,9	2,86	2,58	2,67
по истории медиа/медиакультуры	число верных ответов	32,6	38,3	36,7	83,57	78,39	80,00

1	сочетание низких уровней	57,14	19,35	31,11	0,00	0,00	0,00
2	сочетание средних уровней	14,29	19,35	17,78	0,00	3,22	2,22
3	сочетание высоких уровней	0,00	6,45	4,44	14,28	29,03	25,09
4	несовпадение уровней	28,57	54,84	46,67	85,72	67,75	72,69

Анализ данных таблицы 66 доказывает, что несовпадение уровней мотивационного и информационного показателей развития медиакомпетентности студенческой аудитории – распространенное явление, касающееся примерно 50% - 70% опрошенных. Таким образом, при более или менее разнообразных мотивах контактов с медиатекстами студент может не обладать особой информированностью о медиа/медиакультуре и наоборот. При этом чаще встречается вариант, когда уровень информационного показателя развития медиакомпетентности оказывается выше мотивационного уровня (особенно часто этот феномен встречается в экспериментальной группе, получившей за год учебы значительный объем информации о медиа/медиакультуре).

Наше исследование показало также, что какой-либо сильной зависимости между частотой контактов студентов с медиа и их мотивационными и/или информационными показателями развития медиакомпетентности не существует. Подавляющее большинство опрошенных (73,33% - в контрольной группе и 66,67% - в экспериментальной) обнаружили, например, высокий уровень контактного показателя медиакомпетентности по отношению к ТВ, однако при этом только у 4,44% студентов контрольной группы и у 25,09% - экспериментальной проявилось ярко выраженное сочетание высоких уровней мотивационного и информационного показателей развития медиакомпетентности.

Зато отчетливо прослеживается связь между высоким уровнем развития информационной медиакомпетентности студентов и тем, был ли им прочитан медиаобразовательный курс. Так только 13,33% студентов контрольной группы обнаружили высокий уровень развития информационных показателей развития

медиакомпетентности, тогда как в экспериментальной группе (где в течение года читался учебный курс по основам медиакультуры и медиаобразования), эта цифра составила 95,55%.

Таб.67. Классификация выявленных уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни интерпретационного/оценочного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	7,14	3,22	4,44	7,14	35,48	26,67
2	средний уровень	21,43	29,03	26,67	42,86	58,07	53,33
3	низкий уровень	71,43	67,74	71,43	50,00	6,45	20,00

Анализ данных таблицы 67 доказывает, что у студентов контрольной группы доминирует низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности («безграмотность», то есть незнание языка медиа; неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения; анализ медиатекста, основанный на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей). Таких студентов в контрольной группе оказался 71%. (без существенной гендерной разницы). У студентов экспериментальной группы низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности обнаруживается в 3,5 раза реже (20%).

Примеров здесь можно приводить много, но все они однообразны и сводятся к короткому или длинному пересказу фабулы медиатекста. Конечно, в том или ином пересказе фабулы нередко можно обнаружить элементы опоры на медиавосприятие на уровне «отождествления с персонажем», однако это, на самом деле, только элементы, намеки, которые в итоге почти не влияют на в целом низкий уровень аналитических способностей респондентов.

Средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности (умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование); анализ медиатекста, основанный на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности), оказался свойственен примерно 26% опрошенных студентов контрольной группы (также без заметных гендерных различий). У студентов экспериментальной группы средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности оказался вдвое выше (53%).

Высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности [анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.; анализ медиатекста основанный на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности] обнаружили только 4% студентов контрольной группы. Зато у студентов экспериментальной группы высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития

медиакомпетентности в шесть раз выше (26%), при этом заметна существенная гендерная доминанта респондентов женского пола.

Такая существенная разница в уровнях оценочных показателей между студентами контрольной и экспериментальной групп возникла, несмотря на то, что, как уже отмечалось ранее, многие студенты контрольной группы имели довольно высокие контактные уровни показателей медиакомпетентности (например, высокий уровень телепросмотров обнаружили 73% опрошенных студентов контрольной группы).

Таким образом, анализ данных таблицы 67 еще раз убеждает в том, что высокая степень частоты контактов с медиа сама по себе не приводит к высокому уровню способности к полноценному восприятию/анализу медиатекстов. Зато на уровнях интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности студентов заметно отражаются уровни их информационного и мотивационного показателей медиакомпетентности.

Напротив, сравнительный анализ данных таблиц, приведенных в данной главе, показывает, что низкие уровни мотивационного (57,78%), информационного (37,78%) и оценочного (71,43%) показателей развития медиакомпетентности студентов контрольной группы вполне коррелируются друг с другом. Впрочем, также как отчетливо соотносятся в этой же группе высокие уровни мотивационного (11,11%), информационного (13,13%) и оценочного (4,14%) показателей.

Итак, низкий уровень оценочного показателя развития медиакомпетентности студента в большинстве случаев связан с аналогичными уровнями его мотивационного и информационного показателей и наоборот...

Если же обратиться к сравнительному анализу данных ряда таблиц в экспериментальной группе, то отчетливо прослеживается тенденция, когда наличие высокого уровня информационного показателя медиакомпетентности (95%) еще не гарантирует студентам столь же высокого уровня оценочного показателя развития медиакомпетентности. Во всяком случае, только 26,67% студентов экспериментальной группы смогли подтвердить свой высокий уровень развития медиакомпетентности по оценочному показателю, тогда как половина студентов (53,33%), обнаружила средний уровень оценочного показателя. Эти данные убеждают нас в том, что сама по себе информированность в области терминологии, теории и истории

медиа/медиакультуры не приводит к автоматическому повышению аналитических способностей по отношению к медиатекстам. Об этом же говорят и цифры низкого уровня оценочного показателя развития медиакомпетентности. Он составил в экспериментальной группе 20%, тогда как низкий уровень информированности в области медиа/медиакультуры тестированием не был зафиксирован вовсе.

Большая корреляция наблюдается в экспериментальной группе по уровням мотивационного и оценочного показателей развития медиакомпетентности (31% студентов с низким уровнем мотивационного показателя соотносится с 20% студентов с низким уровнем оценочного показателя, соотношение по среднему уровню составляет 44% и 53%, а по высокому - 21% и 26%).

Поскольку операционный показатель (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания) - неотъемлемая составляющая креативного показателя развития медиакомпетентности, мы не стали анализировать его отдельно. Отметим только, что наши наблюдения за ходом выполнения студентами творческих работ различных типов показали, что уровень операционного показателя вполне соотносится с уровнем креативного показателя. Студенты, не обладающие практическими умениями в области медиа, не способны создавать медиатексты. Хотя, конечно, сами по себе практические умения не гарантируют высокого уровня креативного показателя развития медиакомпетентности. Это отсутствие прямой зависимости практических умений и творческих результатов хорошо известно в среде профессионалов в мире медиа, когда из нескольких десятков ежегодных выпускников, к примеру, ВГИКа, как правило, заявляют о себе, как о ярких творческих личностях, единицы...

Таб.68. Классификация выявленных уровней креативного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни креативного	Студенты контрольной группы:	Студенты экспериментальной группы:
---	--------------------	------------------------------	------------------------------------

		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	14,28	22,58	20,00	7,14	74,20	53,33
2	средний уровень	14,28	19,36	17,78	71,43	19,35	35,55
3	низкий уровень	71,43	58,06	62,22	21,43	6,45	11,11

Анализ данных таблицы 68 показывает, что между уровнями операционного и креативного показателей развития медиакомпетентности существует четкая зависимость. Обученные умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров (на которых и базируется операционный показатель) студенты экспериментальной группы в два с лишним раза превзошли студентов контрольной группы - как по высоким, так и по средним уровням креативного показателя развития медиакомпетентности. При этом 53% студентов экспериментальной группы обнаружили высокий уровень креативного показателя развития медиакомпетентности, то есть ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной др.), связанной с медиа. В контрольной группе этот процент составил всего 20%. И в том, и в другом случае число девушек с высоким показателем креативности было выше, чем количество юношей. И наоборот, число юношей с низким креативным показателем развития медиакомпетентности оказалось значительно выше, чем аналогичное количество девушек.

Таб.69. Сочетание выявленных уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Соче ние уровн креат ного инте рпрет	Студенты контрольной группы:	Студенты экспериментальной группы:
---	--	---------------------------------	---------------------------------------

		<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный вариант</i>
1	сочетание низких уровней	64,29	41,94	48,89	14,29	6,45	8,89
2	сочетание средних уровней	7,14	0,00	2,22	35,71	16,13	22,22
3	сочетание высоких уровней	7,14	3,21	4,44	7,14	32,26	24,44
4	несовпадение уровней	21,43	54,84	44,44	42,86	45,16	44,44

Анализ данных таблицы 69 доказывает, что несовпадение уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиакомпетентности студенческой аудитории – встречается почти у половины опрошенных. При этом чаще возникает вариант, когда уровень креативного показателя развития медиакомпетентности оказывается выше оценочного уровня (это особенно заметно в экспериментальной группе, имевшей возможность развивать свои операционные и творческие способности на медиаматериале в процессе изучения учебного курса).

Зато четко прослеживается распространенное сочетание низких уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиакомпетентности студентов в контрольной группе (64% у юношей и 48% у девушек).

Гендерные различия проявились, прежде всего, в том, что совпадения низких уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиакомпетентности оказалось более распространено у юношей контрольной группы, в то время как в экспериментальной группе большее число совпадений высоких уровней вышеуказанных показателей было зафиксировано у девушек. Ограниченная выборка

респондентов не позволяет нам делать далеко идущие выводы, однако не будет лишним заметить, что девушки в целом чаще, чем юноши посещали занятия, поэтому получили больше операционных умений, на базе которых смогли лучше развить свои творческие способности на медиаматериале.

Проанализировав данные таблиц 57-69, мы составили итоговую таблицу 70 для классификации уровней комплексного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп.

При этом мы условились считать, что к студентам, обладающим высоким комплексным уровнем развития медиакомпетентности мы отнесли тех, у которых в ходе исследования проявился высокий показатель по трем-четырем основным показателям кроме контактного (высокий уровень которого, как мы доказали, в целом не влияет на развитие мотивационного, аналитического, информационного и творческого показателей). В экспериментальной группе таких студентов оказалось 12 человек (26,67%), из них - 11 девушек. В контрольной группе – только два человека, обе девушки (4,44%).

Таб.70. Классификация выявленных уровней комплексного показателя развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни комплексного показателя медиакомпетентности:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	0,00	6,45	4,44	7,14	35,48	26,67
2	средний уровень	21,43	12,90	15,55	35,71	58,06	51,11
3	низкий уровень	78,57	80,64	80,00	57,14	6,45	22,22

К студентам, обладающим средним комплексным уровнем развития медиакомпетентности мы отнесли студентов, у которых в ходе исследования не было зафиксировано ни одного низкого уровня показателя по трем наиболее важным позициям (уровням информационного, оценочного и креативного показателей). В экспериментальной группе таких студентов было примерно половина (51,11%: 35,71% юношей и 58,06% девушек). В контрольной группе такой уровень был зафиксирован только у 15% студентов.

К студентам, обладающим низким комплексным уровнем развития медиакомпетентности, мы отнесли тех, у которых в ходе исследования обнаружилось от одного и более проявлений низкого уровня показателя по трем наиболее важным вышеуказанным позициям. В контрольной группе таковых оказалось в четыре раза больше, чем в экспериментальной. При этом если в контрольной низкие результаты юношей и девушек вполне сопоставимы, то в экспериментальной доминируют юноши с низким уровнем медиакомпетентности: их в 9 раз больше, чем девушек (что, на наш взгляд, произошло из-за узкой количественной выборки респондентов).

В целом данные таблицы 70 доказывают эффективность проведенного нами экспериментального учебного медиаобразовательного курса, эффективность разработанной нами методики проведения занятий.

Сравнительный анализ данных, отраженных в таблицах данной главы, показывает, что в экспериментальной группе прослеживается явное совпадение, а в контрольной группе значительная близость уровней оценочного и комплексного показателей развития медиакомпетентности студентов, что, на наш взгляд, свидетельствует, что оценочный показатель является наиболее значимым показателем развития медиакомпетентности человека в целом.

Выводы. Разработанная нами классификация показателей развития медиакомпетентности аудитории оказалась вполне эффективным инструментом для сравнительного анализа уровней развития медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп. Данный анализ доказал продуктивность разработанной нами модели и методики развития медиакомпетентности студентов (уровень медиакомпетентности студентов, прошедших годичный курс обучения в рамках

медиаобразовательного курса в четыре раза превысил уровень аналогичных показателей в контрольной группе).

Case Study 1. Классификация выявленных уровней различных показателей развития медиакомпетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп

Недостаток многих социологических исследований, на наш взгляд, состоит в том, что, умело оперируя результатами массовых опросов, их авторы не всегда пытаются проанализировать и сопоставить знания/умения конкретного человека, которые, в каких-то областях могут быть весьма высокого уровня, а в других – среднего или низкого...

Вот почему главная особенность нашего констатирующего эксперимента заключалась в том, что помимо традиционного изучения и анализа «анонимных» предпочтений и знаний большей/меньшей по количеству респондентов аудитории, была предпринята попытка case study: изучения и анализа уровней развития медиакомпетентности конкретных студентов/индивидов. Из каждой группы опрошенных (с высоким, средним и низким уровнями показателей медиакомпетентности) нами отбирались типичные представители, ответы, творческие и практические работы которых были проанализированы с целью выявления соотношений и зависимостей уровней мотивационного, контактного, информационного, аналитического, креативного (и частично операционного) показателей развития медиакомпетентности у конкретного индивида.

Сначала были составлены таблицы 71 и 72, дающие общее представление о классификации уровней различных показателей развития медиакомпетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таб.71. Классификация выявленных уровней различных показателей развития медиакомпетентности у студентов экспериментальной группы

№	Студенты:	Показатели медиакомпетентности:				
		Уровни мотивационного показателя	Уровни контактного показателя	Уровни информационного показателя	Уровни аналитического показателя	Уровни креативного показателя
1	Александра А.	С	С	В	В	С
2	Анна Д.	С	С	В	С	С
3	Анна К.	Н	С	В	С	В
4	Анна М.	В	С	В	С	С
5	Анна П.	Н	С	В	С	В
6	Анна У.	С	С	В	В	В
7	Екатерина И.	С	С	В	С	В
8	Елена В.	В	С	В	В	В
9	Елена Г.	В	С	В	В	В
10	Елена Е.	В	С	В	С	В
11	Елена Ч.	С	С	В	С	С
12	Инна В.	Н	С	В	В	В
13	Инна Л.	С	С	В	В	В
14	Ира К.	С	С	С	С	В
15	Ирина К.	С	С	В	С	В
16	Ирина М.	В	С	В	Н	Н
17	Ирина Н.	С	Н	В	С	В
18	Ирина Ш.	В	С	В	С	С
19	Карина И.	С	Н	В	С	В
20	Карина Ю.	Н	С	В	В	В
21	Любовь А.	С	С	В	С	С
22	Мария Б.	В	С	В	В	В
23	Мария Г.	Н	С	В	В	В
24	Мария К.	В	С	В	В	В
25	Наталья Л.	В	С	В	В	В
26	Оксана М.	С	С	В	С	В
27	Ольга Г.	С	С	В	С	В
28	Татьяна Б.	Н	С	В	С	В
29	Татьяна Е.	Н	С	В	С	В
30	Татьяна П.	С	С	В	С	В
31	Татьяна Т.	С	С	В	Н	Н
32	Александр Д.	Н	С	С	Н	Н
33	Алексей Е.	С	Н	В	С	С
34	Алексей Х.	Н	Н	В	Н	С
35	Андрей О.	С	С	В	Н	С
36	Валерий В.	Н	С	В	С	С
37	Валерий К.	С	С	В	Н	С
38	Василий А.	С	С	В	С	С

39	Вячеслав Щ.	н	в	в	н	с
40	Дмитрий И.	в	с	в	с	с
41	Евгений К.	с	с	в	в	в
42	Игорь П.	в	н	в	с	с
43	Роман С.	н	с	в	с	н
44	Сергей Д.	н	с	в	н	с
45	Сергей С.	н	в	в	н	н

* Условные обозначения:

в – высокий уровень показателя развития медиакомпетентности студента.

с – средний уровень показателя развития медиакомпетентности студента.

н – низкий уровень показателя развития медиакомпетентности студента.

Таб.72. Классификация выявленных уровней различных показателей развития медиакомпетентности у студентов контрольной группы

№	Студенты:	Показатели медиакомпетентности:				
		Уровни мотивационного показателя	Уровни контактного показателя	Уровни информационного показателя	Уровни аналитического показателя	Уровни креативного показателя
1	Александра П.	с	с	в	с	н
2	Анна К.	с	с	с	с	н
3	Анна О.	н	с	с	н	с
4	Валерия Р.	н	с	с	с	в
5	Виктория Б.	в	с	с	н	н
6	Виктория Э.	н	с	с	н	с
7	Екатерина Д.	с	с	с	с	в
8	Екатерина К.	в	с	в	в	в
9	Елена А.	в	с	в	с	в
10	Елена Б.	н	с	н	н	н
11	Елена В.	с	н	н	н	н
12	Елена К.	с	с	с	с	н
13	Елена Л.	н	с	с	н	н
14	Елена Ч.	с	с	в	с	н
15	Ира С.	н	с	н	н	н
16	Ирина С.	в	с	с	н	с
17	Любовь Ч.	н	с	н	н	н
18	Марина Б.	с	с	в	с	в
19	Наталья Е.	с	н	н	н	н
20	Наталья Р.	н	н	н	н	н
21	Оксана Л.	н	с	с	н	с
22	Оксана С.	с	с	с	с	н
23	Ольга В.	н	с	н	н	н
24	Ольга И.	н	с	с	н	с
25	Ольга Л.	н	с	с	н	н
26	Светлана К.	н	с	с	н	н

27	Светлана С.	в	с	с	с	в
28	Татьяна Т.	с	с	с	н	н
29	Юлиана С.	н	с	н	н	н
30	Юлия З.	н	с	с	н	с
31	Юлия С.	с	н	с	н	в
32	Александр Б.	н	с	н	н	н
33	Алексей Б.	н	с	в	с	в
34	Алексей К.	с	н	н	н	н
35	Алексей П.	с	с	с	с	с
36	Андрей Г.	н	в	с	с	н
37	Андрей С.	с	с	с	в	в
38	Антон А.	н	с	н	н	н
39	Владислав Х.	н	с	н	н	н
40	Дмитрий К.	н	с	н	н	н
41	Кирилл Г.	н	н	н	н	н
42	Николай Г.	н	с	с	н	н
43	Олег П.	н	с	н	н	с
44	Павел Г.	н	с	н	н	н
45	Сергей С.	н	с	н	н	н

* Условные обозначения:

в – высокий уровень показателя развития медиакомпетентности студента.

с – средний уровень показателя развития медиакомпетентности студента.

н – низкий уровень показателя развития медиакомпетентности студента.

Исходя из данных таблиц 71 и 72, мы проанализировали ответы студентов, типичных для проявления различных уровней (высокого, среднего и низкого) развития медиакомпетентности.

Группа В – высокий уровень показателя развития медиакомпетентности студента. Здесь можно выделить студентку Марию К., у которой есть только один показатель среднего уровня – контактный. Все остальные – высокие. В самом деле, Мария К. обладает разнообразным спектром медийной мотивации, у нее накоплен основательный багаж знаний в области терминологии, теории и истории медиаобразования. Но главное, что она творческая личность, обладающая высоким уровнем восприятия и аналитического мышления по отношению к медиатекстам. Это относится как к любым видам творческих работ во время изучения ею годовичного медиаобразовательного курса, так и к ее рецензиям, репликам в обсуждении медиатекстов и т.д. Аналогичный уровень развития медиакомпетентности (при несколько более суженом спектре мотивации) продемонстрировали к концу годовичного обучения и Евгений К. и Инна Л.

Напомню, что в контрольной группе таких студентов было 4%, а в экспериментальной группе в шесть раз больше – 26%.

Группа С – средний уровень показателя развития медиакомпетентности студента. Здесь в качестве типичной студентки можно выделить Ирину К., у которой есть только один показатель высокого уровня – творческий. Все остальные – средние. Эта старательная студентка не имеет особой склонности к изучению медиакультуры. Однако она привыкла «учить» все предметы подряд, поэтому добивается некоего «усредненного» уровня знаний, в том числе и медиаобразовательных, за счет усидчивости. Тем не менее, выполнение творческих работ раскрыло ее скрытый потенциал поиска нестандартных решений (к примеру, в коллажах на медиатемы). Другими типичными представителями этой группы можно считать Анну Д. (при всех остальных средних показателях она, благодаря природной памяти, показала высокий уровень знаний терминологии, теории и истории медиакультуры) и Екатерину И.

В контрольной группе таких студентов было 15%, а в экспериментальной группе – в три с лишним раза больше – 51%.

Группа Н – низкий уровень показателя развития медиакомпетентности студента. Здесь типичных студентов выделить нетрудно: Дмитрий К., Кирилл Г., Сергей С. Лишь контактный показатель выходит у них на средний уровень (а по части контактов с ТВ – даже на высокий). Все остальные показатели уровней развития медиакомпетентности стабильно низкие. Мотивация их медиаконтактов одинаково однообразна и ограничивается тягой к развлечению. Они несколько не интересуются теорией и историей медиа/медиакультуры. Перцептивные и аналитические способности по отношению к медиатекстам у них абсолютно неразвиты. Творческие способности также не проявляются... Как правило, они при первом удобном случае (и без него) стараются пропустить занятия в вузе (причем - по любым предметам). В своей будущей профессии они ничуть не заинтересованы. Учеба для них – нечто вроде отбывания пятилетней трудовой повинности с конечной целью (нужной, наверное, больше их родителям, чем им самим) в виде государственного диплома в высшем образовании. Реальные мотивы их учебы (определяемые опять-таки, скорее, их родителями) сводятся в основном к трем родительским «чтобы не» (для юношей: «чтобы не попал в армию», «чтобы не болтался по улицам и подворотням», «чтобы не попал в дурную компанию»; для девушек: «чтобы не была хуже других», «чтобы не болталась без дела», «чтобы не осталась без жениха с дипломом»).

В контрольной группе студентов с низким уровнем развития медиакомпетентности было подавляющее большинство (80%), а в экспериментальной группе – вчетверо меньше (22%).

Case Study 2: Анализ результатов выполнения студентами творческих заданий по контент-анализу медиатекстов

В целях дополнительного выяснения медийных предпочтений студентов и анализа результатов выполнения студентами творческих заданий по контент-анализу (Content Analysis) медиатекстов нами была использована медиаобразовательная методика, предложенная А.Силвэрблэтом [Silverblatt, 2001, pp.62-64]. В эксперименте участвовало 38 студентов (31 девушка и 7 юношей в возрасте 20-21 года) Таганрогского государственного педагогического института. Каждый из них выбрал для контент-анализа три своих любимых медиатекста разных видов и жанров, то есть всего студентами было проанализировано 114 медиатекстов. В каждом из медиатекстов студентами были выделены главные персонажи, у которых был выявлен род, возраст, раса, уровень образования, вид работы/учебы, брачный статус, количество детей, внешний вид, черты характера, роль и влияние данных персонажей в медиатексте. Полученные в итоге результаты были сведены нами в таблицу 73.

Таблица 73. Результаты выполнения студентами творческих заданий по контент-анализу медиатекстов

<i>Категории</i>	<i>Выбор студентам данного варианта (в %)</i>	<i>Выбор студентами данного варианта (в %)</i>	<i>Общий выбор студентами данного варианта (в %)</i>	
1.	<i>Виды медиатекстов:</i>			
1.1.	фильмы, сериалы	48,39	85,71	55,26
1.2.	телепередачи	41,93	28,57	39,47
1.3.	печать, пресса	6,45	0,00	5,26
1.4.	компьютерные игры	3,22	0,00	2,63
1.5.	другие виды медиатекстов	0,00	0,00	0,00

2.	<i>Жанр медиатекстов:</i>			
2.1.	комедия	25,81	28,57	26,31
2.2.	мелодрама	29,03	0,00	23,68
2.3.	реалити-шоу	12,90	0,00	10,53
2.4.	ток-шоу	9,68	14,28	10,53
2.5.	фантастика	6,45	28,57	10,53
2.6.	развлекательное шоу	6,45	0,00	5,26
2.7.	драма	6,45	0,00	5,26
2.8.	детектив	6,45	0,00	5,26
2.9.	криминальная драма	0,00	28,57	5,26
2.10.	другие жанры	6,45	14,28	7,89
3.	<i>Род персонажа медиатекста:</i>			
3.1.	мужской	58,06	85,71	63,16
3.2.	женский	41,93	14,28	36,84
4.	<i>Возраст персонажа медиатекста:</i>			
4.1.	0-5	3,22	0,00	2,63
4.2.	6-12	3,22	0,00	2,63
4.3.	13-18	3,22	14,28	5,26
4.4.	19-25	32,26	42,86	34,21
4.5.	26-35	45,16	28,57	42,10
4.6.	36-50	9,68	14,28	10,53
4.7.	50-65	6,45	14,28	7,89
4.8.	Старше 65	0,00	0,00	0,00
5.	<i>Раса персонажа медиатекста:</i>			
5.1.	белый	83,87	85,71	84,21
5.2.	цветной (метис, мулат и пр.)	6,45	0,00	5,26
5.3.	негр	0,00	14,28	2,63
5.4.	азиат	3,22	0,00	2,63
5.5.	латиноамериканец	3,22	0,00	2,63
5.6.	индеец	0,00	0,00	0,00
5.7.	другое	6,45	0,00	5,26
6.	<i>Уровень образования персонажа медиатекста:</i>			
6.1.	вуз.	64,52	57,14	63,16
6.2.	средняя школа.	22,58	28,57	23,68
6.3.	начальная школа	3,22	14,28	5,26
6.4.	другое	9,68	0,00	7,89
7.	<i>Вид учебы/работы персонажа медиатекста:</i>			

7.1.	квалифицированный работник.	67,74	57,14	65,79
7.2.	безработный.	9,68	14,28	10,53
7.3.	школьник/студент	6,45	28,57	10,53
7.4.	работник низкой квалификации	9,68	14,28	10,53
7.5.	работник занимающий высокую должность	3,22	0,00	2,63
7.6.	другое	6,45	14,28	7,89
8.	<i>Брачный статус персонажа медиатекста:</i>			
8.1.	холостяк	51,61	71,42	55,26
8.2.	женатый	38,71	28,57	36,84
8.3.	разведенный	6,45	0,00	5,26
8.4.	гражданский брак	3,22	0,00	2,63
8.5.	вдовец	3,22	0,00	2,63
8.6.	другое	0,00	0,00	0,00
9.	<i>Количество детей у персонажа медиатекста:</i>			
9.1.	0	67,74	85,71	71,05
9.2.	1	25,81	14,28	23,68
9.3.	2	6,45	0,00	5,26
9.4.	3 и более	3,22	0,00	2,63
10.	<i>Внешний вид персонажа медиатекста:</i>			
10.1	привлекательность по традиционным стандартам	58,06	57,14	57,89
10.2	«усредненность» по традиционным стандартам.	29,03	42,86	31,58
10.3.	очаровательность/ гламурность	9,68	0,00	7,89
10.4.	непривлекательность по традиционным стандартам.	6,45	14,28	7,89
10.5	другое	3,22	0,00	2,63
11.	<i>Тип телосложения персонажа медиатекста:</i>			
11.1.	средний вес/фигура	41,93	42,86	42,10
11.2.	стройность/	38,71	14,28	34,21

	худощавость			
11.3.	спортивность/ атлетичность	16,13	14,28	15,79
11.4.	вес выше среднего	0,00	28,57	5,26
11.5.	полнота	6,45	0,00	5,26
11.6.	другое	3,22	0,00	2,63
12	<i>Черты характера персонажа медиатекста:</i>			
12.1.	самостоятельность	70,97	57,14	68,42
12.2.	иждивенчество	3,22	0,00	2,63
12.3.	интеллектуальность	51,61	42,86	50,00
12.4.	тупость	3,22	0,00	2,63
12.5.	прямота	41,93	57,14	36,84
12.6.	находчивость, хитрость, изворотливость	9,68	14,28	10,78
12.7.	активность, владение ситуацией	35,48	57,14	42,10
12.8.	пассивность	3,22	0,00	2,63
12.9.	остроумие	35,48	28,57	34,21
12.10.	ироничность, саркастичность	9,68	0,00	7,89
12.11.	объект юмора/ насмешки, иронии со стороны других персонажей	6,45	14,28	7,89
12.12.	заботливость	35,48	14,28	31,58
12.13.	беззаботность	12,90	0,00	10,53
12.14.	верность	35,48	14,28	31,58
12.15.	предательство	0,00	0,00	0,00
12.16.	оптимизм	67,74	71,43	68,42
12.17.	пессимизм	0,00	0,00	0,00
12.18.	правдивость	32,26	28,57	31,58
12.19.	лживость	0,00	0,00	0,00
12.20.	наивность	9,68	0,00	7,89
12.21.	цинизм	0,00	0,00	0,00
12.22.	доброта	35,48	14,28	31,58
12.23.	жестокость	3,22	14,28	5,26
12.24.	сила, «крутизна»,	16,13	28,57	18,42

	решительность			
12.25.	слабость, нерешительность	6,45	14,28	7,89
12.26.	смелость	16,13	28,57	18,42
12.27.	трусость	0,00	0,00	0,00
12.28.	трудолюбие	32,25	14,28	29,80
12.29.	ленивость	0,00	0,00	0,00
12.30.	практичность	6,45	14,28	7,89
12.31.	безалаберность	0,00	0,00	0,00
12.32.	принципиальность	6,45	14,28	7,89
12.33.	беспринципность	0,00	0,00	0,00
12.34.	целеустремленность	12,90	14,28	13,16
12.35.	бесцельность	0,00	0,00	0,00
12.36.	эмоциональность	41,93	28,57	40,58
12.37.	холодность	0,00	0,00	0,00
12.38.	нежность	19,35	28,57	21,56
12.39.	грубость	3,22	14,28	5,26
12.40.	кокетливость	19,35	14,28	18,42
12.41.	зажатость	0,00	0,00	0,00
12.42.	сексуальность, чувственность	16,13	28,57	18,42
12.43.	фригидность	0,00	0,00	0,00
12.44.	другое	9,68	0,00	7,89
13.	<i>Роль персонажа в сюжете медиатекста:</i>			
13.1.	положительная	51,61	57,14	52,63
13.2.	романтическая	22,58	14,28	21,05
13.3.	комическая	9,68	14,28	10,53
13.4.	отрицательная	3,22	14,28	5,26
13.5.	Другая (например, роль телеведущего)	26,14	14,28	24,37
14.	<i>Влияние персонажа медиатекста на развитие сюжета:</i>			
14.1.	положительное влияние	74,19	71,43	73,68
14.2.	нет влияния/слабое влияние	16,13	14,28	15,79
14.3.	как положительное,	6,45	14,28	7,89

	так и отрицательное влияние			
14.4.	отрицательное влияние	3,22	28,57	7,89

Анализ таб. 73 привел нас к следующим выводам:

1. Из всего разнообразия видов медиатекстов студенты предпочитают выбирать в качестве любимых: 1) фильмы и телесериалы (55,26%, при этом количество студентов, выбравших этот вариант (85,71%) значительно превышает число студенток (48,39%); 2) телепередачи (39,47% при доминировании респондентов женского пола). Печать, пресса, компьютерные игры, интернетные сайты в целом не смогли набрать больше 8% голосов опрошенных. Полученные данные подтверждают общую картину, сложившуюся в контактах массовой аудитории с медиа: чтение постепенно утрачивает свои позиции, интернет еще не успел обрести широкого распространения, таким образом, публика предпочитает ТВ (включая просмотр по телевидению фильмов и сериалов).

2. Наиболее предпочитаемыми жанрами медиатекстов оказались: 1) комедия (26,31%, голосов респондентов мужского пола здесь больше женского); 2) мелодрама (23,68%, и это чисто женские предпочтения); 3) реалити-шоу и ток-шоу (по 10,53%); 4) фантастика (10,53%, с преимущественным числом голосов респондентов мужского пола – 28,57%). Ни один из других медийных жанров не смог набрать более 6% голосов (хотя криминальной драме отдали предпочтения 28,57% студентов мужского пола). Как и следовало ожидать, среди любимых жанров доминировали развлекательные. Жанры, которые традиционно считаются у массовой аудитории «тяжелыми» (драма, трагедия, притча, аналитическая телепередача и т.п.) в целом не смогли набрать и шести процентов голосов...

3. Подавляющее большинство любимых медийных персонажей, согласно контент-выборке, сделанной студентами, оказалось мужчинами (63,16%). При этом у респондентов мужского пола 85,71% любимых персонажей – мужчины, в то время, как голоса студенток распределились более равномерно. 58,06% респондентов выделяют персонажей-мужчин, а 41,93% - женщин. Таким образом, студенты оказались медийными «эгоцентриками»...

4. Как и следовало ожидать, персонажи в возрасте до 18 и старше 35 лет оказались не слишком популярны у двадцатилетних студентов.

Максимальное предпочтение было оказано своим ровесникам – возрастной группе от 19 до 25 лет (34,21% голосов, без заметных гендерных различий в предпочтениях) и несколько более старшей возрастной группе персонажей от 26 до 35 лет (42,10%, здесь доминировали женские голоса, что психологически и социально вполне объяснимо, т.к. женщины часто инстинктивно отдают предпочтение мужчинам со сложившимся материальным статусом и жизненным опытом).

5. В расовом выборе любимых персонажей студенты оказались единодушны – 84,21% респондентов (без гендерных отличий) предпочли медийных героев с белой кожей. Вместе с тем, респонденты мужского пола оказались более толерантны к персонажам негроидной расы (14,28%), в то время, как респонденты-женщины отметили свои симпатии к сказочным, фантастическим персонажам неопределенной расы (например, из мультфильма «Шрек») – 6,45%.

6. Собственный уровень образования (учеба в вузе) существенно повлиял на выбор любимых медийных персонажей с высшим образованием (63,16%, без гендерной разницы в предпочтениях). Впрочем, 23,68% опрошенных понравились и персонажи со средним образованием.

7. Аналогично сложилась и ситуация с видом учебы/работы любимых персонажей. Большинство голосов получили квалифицированные работники (65,79%). Медийные персонажи, учащиеся в школе/вузе пришлись по душе в основном респондентам мужского пола (28,57%), студентки назвали таковых среди своих любимцев только в 6,45% ответов. Респонденты мужского пола оказались также более увлеченными безработными персонажами (14,28%, женских голосов в этом случае было почти вдвое меньше). Парадоксально, но медийные персонажи, обладающие низкой квалификацией (10,53% голосов) оказались втрое популярнее героев, занимающих высокую должность (2,63%). Быть может, в этом проявилась традиционно прохладное отношение современной молодежи к высокопоставленному начальству...

8. Как и следовало ожидать, наиболее популярными у респондентов оказались медийные персонажи-холостяки (55,26%, при этом они пришлись по душе половине студенток и 71% студентов). Второе место по популярности заняли женатые персонажи (36,84% при преимуществе женских голосов). Разведенные, вдовцы и лица,

живущие в гражданском браке (вместе взятые) смогли набрать только 10% голосов. Правда, тут стоит отметить, что такого рода предпочтения (как, впрочем, и в предыдущих случаях) диктуется конкретными медиатекстами, а там, как известно, доминируют неженатые и женатые персонажи, а не вдовцы и разведенные...

9. Понятно, что симпатии двадцатилетних, как правило, неженатых респондентов были обращены к бездетным персонажам (в целом - 71,05% , у студентов мужского пола эта цифра еще больше – 85,71%). Впрочем, четверть опрошенных студенток называют среди своих любимых персонажей и отцов/матерей одного ребенка (среди респондентов мужского пола эта цифра не превысила 15%). Популярность персонажей с двумя и более детьми на руках минимальна (от 3% до 6% голосов).

10. Столь же предсказуемо, что студенты предпочитают внешне привлекательных персонажей (57,89%), или по крайней мере – средних внешних данных (31,58%). Непривлекательные по традиционным стандартам медийные персонажи симпатичны лишь 7,89% опрошенных.

11. Интересно, что персонажи со спортивной/атлетической фигурой не стали лидерами студенческих предпочтений (около 15% голосов без заметной гендерной разницы у опрошенных). По-видимому, студентам куда приятнее симпатизировать персонажам, похожим на них по среднему типу телосложения (42,10% голосов). Правда, стройные героини медиатекстов также достаточно популярны (34,21% - с преимуществом женских голосов)... По отношению к персонажам, обладающим весом выше среднего, обозначилась толерантность респондентов мужского пола (28,57%)...

12. Наиболее популярными чертами характеров медийных персонажей стали такие качества как оптимизм (68,42%), самостоятельность (68,42%), интеллектуальность (50,00%), активность, владение ситуацией (42,10%), эмоциональность (40,58%), прямота (36,84%), остроумие (34,21%). Около трети голосов набрали такие черты характеров медийных персонажей, как доброта, правдивость, заботливость, верность, трудолюбие. При этом, естественно, что у таких черт, как интеллектуальность, доброта, заботливость и верность, больше голосов среди респондентов женского пола, а у прямоты, активности – мужского. Бесспорно, не все из вышеприведенных черт характеров могут быть однозначно трактованы как положительные. Например, прямота, активность и

эмоциональность, как известно, далеко не всегда идут во благо... Однако в целом выбор студентов склоняется к положительным медийным персонажам. Такие отрицательные черты характеров персонажей, как лживость, трусость, безалаберность, пассивность, пессимизм и т.п. оставили респондентов равнодушными. Вместе с тем, 5,26% выделили у своих любимых персонажей такие отрицательные черты, как жестокость и грубость.

13. Около половины опрошенных (без заметных гендерных различий) обозначили роль персонажа из своего любимого медиатекста как положительную. Для 21,05% респондентов (с преобладанием женских голосов) оказалась важной романтическая функция героя. Каждый десятый опрошенный выделил комическую функцию персонажа. И только 5,26% - отрицательную функцию (что полностью совпадает с процентным отношением выделенных ранее таких отрицательных черт персонажей, как жестокость и грубость). Четверть респондентов отметили, что их любимые персонажи (как правило, это телевизионные ведущие) не обладают ярко выраженной положительной/отрицательной функцией в медиатексте, сохраняя своего рода нейтралитет...

14. Большинство опрошенных (73,68%, без существенной гендерной разницы) отметили, что персонажи из любимых ими медиатекстов оказывают положительное влияние на развитие сюжета. И только 7,89% выделили отрицательное влияние (или как положительное, так и отрицательное влияние вместе).

Таким образом, анализ результатов нашего опроса подтвердил общую тенденцию медийных контактов студенческой аудитории – ее ориентации на развлекательные жанры аудиовизуальных медиа, внешне привлекательных (но среднего телосложения), положительных, активных, холостых, бездетных, образованных, обладающих высокой квалификацией героев (прежде всего - персонажей-мужчин) в возрасте от 19 до 35 лет. Этим героям свойственны оптимизм, самостоятельность, интеллектуальность, эмоциональность, остроумие. Они отлично владеют жизненной ситуацией и оказывают позитивное воздействие на развитие хода сюжета медиатекста.

Примечания

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. М., 2000.

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

Федоров А.В. Сравнительный анализ уровней показателей развития медиаграмотности студентов//*Инновации в образовании*. 2007. N 1. С.43-75.

Заключение

В целом анализ трудов теоретиков медиа и медиапедагогов приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщенном виде основные компоненты 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 осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Порядок реализации этих базовых компонентов в конкретной модели может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог.

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

Наши исследования [Федоров, 2001, Fedorov, 2003] показали, что 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 аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов и т.д.), 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.). Здесь важны также умения 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 разные исторические эпохи, изучать стили, приемы, творчество деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими, религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося

(студента), его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

Мы полностью разделяем мнение Дж.Грэхэма (J.Graham): «имитация экстенсивно используется как метод медиаобразования, чтобы исследовать диапазон процессов, систем и технологий. Это - логический диапазон на исследовательской основе, педагогика, ориентированная на личность учащегося, которая стремится развивать познавательное понимание медиа в большей степени, чем определять «обязательные знания». Это позволяет школьникам/студентам активно участвовать в принятии решений и в анализе проблем в различных областях медиа, к которым они иначе не имели бы доступа» [Graham, 1990, pp.102-103]. Как уже отмечалось, разработанный нами цикл практических занятий основывается на имитационных творческих заданиях. В итоге это должно способствовать развитию личности, ее медиакомпетентности [включая индивидуальное, критическое, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «контактному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «интерпретационно-оценочному» (в плане способности к критическому мышлению и анализу медиатекстов различных видов и жанров, к «отождествлению» с медийными персонажами и авторами; к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения); «креативному» (проявления творческого начала в различных аспектах деятельности) показателям медиакомпетентности].

Медиакомпетентность, на наш взгляд, предусматривает развитие у человека **критического творческого мышления по отношению к системе медиа и медиатекстам, под которым мы понимаем сложный рефлексивный процесс мышления, включающий ассоциативное восприятие,**

синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

В ходе исследования мы доказали, что медиакомпетентность личности это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, передаче и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.

Для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности присущи следующие характеристики:

1) мотивационного показателя: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;

-стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;

-стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) информационного показателя: знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 б, с.314];

5) интерпретационного/оценочного показателя: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской

позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

6) практико-операционного показателя: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

В ходе нашего исследования было также доказано, что *профессиональная медиакомпетентность педагога* представляет собой *совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста.*

В свою очередь, профессиональная медиакомпетентность педагога характеризуются следующими высокими уровнями показателей:

1) мотивационного: разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования;

2) информационного: систематическая информированность, обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования;

3) методического: развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.);

4) практико-операционного (деятельностного): систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов, активная исследовательская медиапедагогическая деятельность;

5) креативного: ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

Достижение высоких показателей медиакомпетентности личности и профессиональной медиакомпетентности в нашем эксперименте обеспечивалось практической реализацией следующей *модели развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла:*

Концептуальная основа: синтез культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления/автономии, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки

медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

- практико-креативных (самовыражение с помощью медиатехники, то есть создание медиатекстов различных видов и жанров);
- перцептивно-креативных (творческое восприятие медиатекстов разных видов и жанров с учетом их связей с различными искусствами и т.д.);
- аналитических (критический анализ медиатекстов различных видов и жанров);
- историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры);
- методических (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями самовыражения при помощи медиа);
- практико-педагогических (использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики).

Структура модели:

1) *диагностический (констатирующий) компонент:* констатация уровней медиакомпетентности и развития критического мышления по отношению к медиа и медиатекстам в данной студенческой аудитории на начальном этапе обучения;

2) *содержательно-целевой компонент:* теоретическая составляющая (блок изучения истории и теории медиакультуры, блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии, то есть изучение студентами методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (блок креативной деятельности на материале медиа, то есть развитие творческих умений студентов самовыражаться с помощью медиатехники: создавать

медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения в процессе педагогической практики; *блок перцептивно-аналитической деятельности*: развитие умений студентов критически воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров);

3) *результативный компонент* (блок итоговых анкетирования, тестирования и творческих работ студентов и блок анализ констатации уровней развития критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза на финальном этапе обучения).

Организационные формы: развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов в рамках специализации для педагогических вузов «Медиаобразование» (гос. номер регистрации 03.13.30).

Методы развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла:

1) по источникам полученных знаний - *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием).

При этом на занятиях преобладает опора на практические, игровые, творческие задания, ролевые игры. В

ходе практической реализации комплекса творческих/проблемных заданий также активно используются такие технологии развития критического мышления, как стадии «вызова», «осмысления содержания», «рефлексии», кластеров, инсерта, портфолио, исследовательских подходов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;
- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования;
- основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом;
- проблемы медиакомпетентности, критического анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);
- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализованно-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.).

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

Примечания

Graham, J. (1990). Playtime: Learning about Media Institutions Through Practical Work. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.101-107.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

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

Приложения

Приложение 1. Блоки вопросов и заданий для выявления уровней медиакомпетентности студентов

Обоснование логики вопросов

При составлении блоков вопросов и заданий была намеренно избрана закрытая форма анкетирования/тестирования (где после конкретного вопроса следовали несколько вариантов ответов, из которых нужно было выбрать один или несколько). Это было связано с тем, что большинство студентов, как правило, не способно компактно и быстро изложить свою точку зрения относительно своих медиапредпочтений, следовательно, для четкой формулировки ответов нужно дать группу наиболее вероятных вариантов. Кроме того, в силу своей структурированности анкеты закрытого типа требуют значительно меньшего времени на заполнение, чем аналоги открытого типа, и легче поддаются итоговой обработке.

Констатация уровней медиакомпетентности аудитории основывается на разработанной нами классификация показателей медиакомпетентности (развития аудитории в области медиакультуры) (см. главу 1). В соответствие с ней аудитории предлагается 5 основных блоков вопросов и заданий:

- 1) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);
- 2) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровня контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) медиакомпетентности аудитории;
- 3) блок вопросов (тест закрытого типа) для выявления уровня информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) медиакомпетентности аудитории;

- 4) блок аналитических заданий для выявления уровня интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории (основанного на уровнях перцептивного показателя медиаграмотности);
- 5) блок творческих заданий для выявления уровня креативного показателя медиакомпетентности аудитории;
- 6) блок заданий для выявления уровня операционного показателя медиакомпетентности аудитории.

Структура блоков вопросов и заданий была выбрана по следующим соображениям:

Блок № 1. Выявление уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории:

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 1: выявить наиболее популярные у аудитории мотивы (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические) контакта с медиатекстами; полученные данные помогают учесть реальные предпочтения аудитории, обратить внимание на конкретные произведения, жанры и темы, мотивы, которые пользуются успехом у данной аудитории, а, следовательно, оказывают максимальное воздействие (нравственное, психологическое и т.д. Полученные результаты нужны для сопоставления их с материалами письменных, творческих работ, устных бесед, чтобы точнее констатировать самооценку аудиторий причин своих предпочтений и их подлинную подоплеку, выявленную в результате всего исследования.

Практическая реализация. Аудитории предлагается список жанров и тем различных видов медиа (прессы, радио, телевидения, Интернета, видео/компьютерных игр), из которых нужно выбрать предпочитаемые темы и жанры; Респондентам предлагается также список психологических, терапевтических, эмоциональных, гносеологических, моральных, интеллектуальных, творческих и эстетических мотивов контакта с медиатекстами. Из данного списка нужно также выбрать предпочитаемые конкретным респондентом мотивы.

Зная медийную жанровую и тематическую направленность, выбранную респондентом, с большой долей вероятности можно предположить тип наиболее важных для него иных мотивов контактов с медиа. К примеру, если человек предпочитает развлекательные, зрелищные жанры медиатекстов, то, скорее всего, в качестве основных мотивов его контакта с медиа будут названы стремление к развлечению, к рекреации, к острым ощущениям и т.п.

Блок № 2. Выявление уровней контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) медиакомпетентности аудитории:

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 2: выявить частоту контактов аудитории с различными видами медиа; полученные результаты во многом показывают степень приобщенности респондентов к медиакультуре, приоритетность выбора тех или иных видов медиа.

Каждому респонденту предлагается выбрать характерный для него вариант частоты контактов с различными видами медиа (прессой, телевидением, радио, Интернетом, компьютерными/видеоиграми) из нескольких вариантов.

Понятно, что на содержание такого рода контактов будут оказывать влияние уровни мотивационного показателя медиакомпетентности. Однако, согласно нашей гипотезе, это влияние не является прямым: то есть наличие широкого спектра мотивов для контакта с медиа вовсе не означает, что эти контакты будут слишком частыми и наоборот.

В силу резкого падения посещаемости кинозалов в российской провинции (в Таганроге, к примеру, в 80-е годы активно работало 18 кинозалов, из которых в начале XXI века сохранился только один, да и там фильмы в основном идут часто при минимальном количестве зрителей), мы не стали включать в анкету вопрос о частоте визитов в кинотеатр. Начиная с 90-х годов XX века, провинциальные зрители смотрят фильмы в основном в теле/видео/DVD/компьютерном формате, с бесспорной доминантой ТВ.

**Блок № 3. Выявление уровней информационного показателя
(знаний терминологии, истории и теории медиакультуры)
медиакомпетентности аудитории**

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 3: выявить знания аудиторией терминологии, истории и теории медиакультуры. Результаты данного блока, с одной стороны, будут свидетельствовать о существенных пробелах в области терминологии, теории и истории медиакультуры у многих респондентов в контрольной группе опрошенных, а с другой стороны – об эффективности проведенных занятий медиаобразовательного цикла в экспериментальной группе.

Практическая реализация. Особенность этой части тестирования в том, что респонденту предлагается ответить на вопросы трех разделов блока, которые рассчитаны на выявление знаний терминологии (10 вопросов), истории (10 вопросов) и теории (10 вопросов) медиакультуры.

За правильный ответ на каждый из вопросов респондент получает 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов равно 30. При этом мы условились считать, что высоким уровнем информационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, правильно ответившие на 80% -100% вопросов (то есть набравшие от 24 от 30 баллов). В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50% - 79% вопросов (набравших от 15 до 23 баллов), можно квалифицировать как обладающих средним уровнем информационного показателя медиакомпетентности. А на получивших менее 15 баллов (менее 50% верных ответов) – низким.

Конечно, между уровнями контактного, мотивационного и информационного показателей медиакомпетентности существует определенная связь. Понятно, что человек, не имея медийных контактов и мотивов, не может обладать информацией о медиакультуре. Однако, согласно нашей гипотезе, высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности вполне может совмещаться в человеке с низким/средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Вполне понятно, что тестирование, основанное на выборе одного правильного варианта из нескольких предложенных, всегда сопровождается элементом случайного/интуитивного правильного

ответа, не основанного на подлинных знаниях. Кроме того, не исключена ситуация «помощи соседа по парте». Однако результаты такого рода тестирования можно всегда проверить/дополнить циклом индивидуальных аналитических, творческих заданий, собеседований.

Блок № 4. Аналитические задания для выявления уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 4: выявить уровни интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень: анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации» (отождествления с автором медиатекста), способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.); средний уровень: на основе «вторичной идентификации» (отождествления с персонажем/ведущим медиатекста) умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование); низкий уровень - на основе «первичной идентификации» (наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста) - «безграмотность», то есть незнание языка медиа, неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения).

Практическая реализация. Аудитории предлагается на выбор 3 темы письменных работ:

а. аудиовизуальный медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление.

в. аудиовизуальный медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим

с. анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиатекста.

Респондентам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

Согласно мнению Ю.Н.Усова [Усов, 1989], уже сам выбор одной из тем будет косвенно свидетельствовать об уровне интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности конкретного респондента: вариант «с», как правило, выбирают респонденты с более высоким уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности. Итоговая классификация респондентов по уровням данного показателя выстраивается согласно разработанной нами классификации (см. главу 1). При этом логично будет предположить, что уровень мотивационного показателя медиакомпетентности в значительной степени связан с уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности. То есть чем разнообразнее мотивы контакты респондента с медиа (включая интеллектуальную и эстетическую составляющие), тем выше будет его уровень интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

Блок № 5. Творческие задания для выявления уровней креативного показателя медиакомпетентности аудитории

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 5: выявить уровни креативного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень - ярко выраженное творческое начало человека в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа; средний уровень - творческие способности человека проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера» низкий уровень - творческие способности человека выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд творческих заданий на медийном материале, связанных с

описанием кадра из аудиовизуального медиатекста, который выражает образное обобщение, оставшееся после просмотра; с предложением своего визуального варианта образного обобщения авторской концепции медиатекста в виде плаката или коллажа; с образным обобщением авторской концепции аудиовизуального медиатекста строчками из известного стихотворения; с составлением рассказа от имени персонажа медиатекста; монолога или письма от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприимчивости) аудитории.

Эти задания рассчитаны на выявление уровней креативного показателя медиакомпетентности аудитории, которые можно будет соотнести с уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня креативного показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем интерпретационного/оценочного показателя и наоборот.

Блок № 6. Задания для выявления уровней практико-операционного показателя медиакомпетентности

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровни практико-операционного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд занятий практического характера, рассчитанных на создание медиатекстов (видео/фотосъемка, макетирование стенной газеты и т.д.).

Эти задания рассчитаны на выявление уровней практико-операционного показателя (практического/технологического умения создавать медиатексты различных видов и жанров) медиакомпетентности аудитории, которые можно будет соотнести с

уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями креативного, интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня практико-операционного показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем креативного, интерпретационного/оценочного показателей и наоборот.

Конкретное содержание блоков вопросов и заданий для выявления уровней медиакомпетентности аудитории

Гендерная преамбула. Ваш пол: а.женский б.мужской

1.Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории

1.1.Мотивы, по которым осуществляется контакт с медиатекстами

1.1.1.Жанровые мотивы контактов с медиатекстами

1.1.1.1.Какие жанры привлекают вас в прессе?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- а. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- б. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- с. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- д. игры/конкурсы (кроссворды и т.д.)
- е. реклама
- ф. никакие

1.1.1.2.Какие жанры привлекают вас в радиопередачах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- а. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- б. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет и т.п.)

- c. литературно-драматические (радиопьесы различных жанров, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- d. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
- e. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
- f. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
- g. музыкальные (в передачах с поп-музыкой музыкой)
- h. игры/конкурсы
- i. реклама
- j. никакие

1.1.1.3. Какие жанры привлекают вас в телепередачах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- b. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет, ток-шоу и т.п.)
- c. литературно-драматические, кинематографические (телевизионные пьесы, фильмы, сериалы, реалити-шоу различных жанров, развлекательные шоу и т.п.)
- d. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
- e. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
- f. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
- g. музыкальные (в передачах с поп-музыкой музыкой)
- h. игры/конкурсы
- i. реклама
- j. никакие

1.1.1.4. Какие жанры привлекают вас в интернет-сайтах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- b. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- c. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- d. телевизионно-кинематографические (файлы с фильмами, сериалами, развлекательными шоу, реалити-шоу различных жанров и т.п.)
- литературные (повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- e. музыкальные (в файлах с классической музыкой)
- f. музыкальные (в файлах с джазовой музыкой)
- g. музыкальные (в файлах с фольклорной музыкой)

- h. музыкальные (в файлах с поп-музыкой музыкой)
- i. игры/конкурсы
- j. реклама
- к. никакие

1.1.1.5. Какие жанры привлекают вас в фильмах/телесериалах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	вестерн	11	притча
2	водевиль	12	сатира
3	детектив	13	сказка
4	драма	14	трагедия
5	комедия	15	триллер
6	мелодрама	16	фантастика
7	миф	17	фильм катастроф
8	мюзикл	18	фильм ужасов
9	оперетта	19	синтез жанров
10	пеплум	20	никакие

1.2. Тематические мотивы контактов с медиатекстами

1.2.1. Какие темы привлекают вас в прессе, радио/телепередачах, интернет-сайтах, компьютерных играх?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	военная	11	политическая
2	историческая	12	приключенческая
3	космическая	13	производственная (бизнеса)
4	криминальная	14	психопатологическая
5	любовная	15	религиозная
6	мистическая	16	современная
7	молодежная	17	спортивная
8	научно-техническая	18	экологическая
9	нравственная	19	эротическая
10	педагогическая	20	никакие

1.3. Психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с медиатекстами

1.3.1. Назовите основные мотивы ваших контактов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, Интернетом и т.д.)

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	стремление к развлечению	11	стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста
2	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста)	12	стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов
3	стремление получить новую информацию	13	стремление просто занять свободное время
4	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	14	поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей
5	стремление к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни)	15	стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры
6	стремление к острым, стрессовым ощущениям в время контакта с динамичным, медиатекстом активного действия (action)	16	стремление услышать любимую музыку
7	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста)	17	стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора
8	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	18	стремление увидеть/услышать любимого актера/ведущего
9	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	19	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами
10	стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его авторов	20	иные мотивы контактов с медиатекстами. какие именно?

2. Блок вопросов для выявления уровня контактного показателя медиакомпетентности аудитории

2.1. Частота контактов с произведениями медиакультуры

2.1.1. Как часто вы читаете прессу?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.2. Как часто вы слушаете радио?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.3. Как часто вы смотрите телевизор?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.4. Как часто вы используете Интернет?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.5. Как часто вы играете в видео/компьютерные игры?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю

- с. несколько раз в месяц
- d. редко
- е. никогда

3.Блок вопросов для выявления уровня информационного показателя медиакомпетентности аудитории

3.1. Знания терминологии медиакультуры

Выберете верное окончание следующих фраз:

3.1.1.Медиатекст - это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. субтитры.
- b. конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.
- с. текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов.
- d. текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники.

3.1.2.Медийный монтаж – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. сборка отдельных блоков медиааппаратуры.
- b. удобное размещение медиатехники в интерьере любого помещения.
- с. процесс создания медиатекста путем «сборки»/«склейки» единого целого из отдельных частей.
- d. техническое устройство для мультимедийных спецэффектов.

3.1.3.Категории медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. различные виды и формы медиааппаратуры.
- b. различные градации стоимости медиатехники.
- с. различные по структуре медиаагентства.
- d. различные виды, формы и жанры медиатекстов.

3.1.4.Медиатека – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. магазин, торгующий медиатехникой.

- в. структурное подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.
- с. прокатный пункт компьютерных дисков, видеокассет и DVD.
- д. терапевтический центр медитации.

3.1.5. Медиакультура – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- а. совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа.
- в. способность человека культурно вести себя в медиатеке.
- с. способность культурного человека к медитации.
- д. культура продажи медиатехники различных форм и видов.

3.1.6. Медиавосприятие – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- а. выявление технического качества медиатехники.
- в. восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации.
- с. восприятие медиатекстов любых видов и жанров.
- д. усвоение медицинских терминов различной степени сложности.

3.1.7. Язык медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- а. дизайн медиааппаратуры различных видов.
- в. разговор во время медитации.
- с. параметры медианы.
- д. комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.

3.1.8. Медиакомпетентность – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- а. способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.
- в. способность человека разбираться в технических параметрах медиааппаратуры различного уровня сложности.

с. способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.

d. способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.

3.1.9. Фабула медиатекста – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. пересказ сюжета медиатекста вслух

b. часть медиатекста без пролога и эпилога

с. цепь событий в сюжете медиатексте, сюжетная схема медиатекста

d. изобразительный ряд медиатекста

3.1.10. Медиарепрезентация – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. презентация нового медиатекста на рынке

b. разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиатексте через систему знаков, символов

с. презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.

d. презентация новых технологий создания медиатекста.

3.2. Знания истории медиакультуры

3.2.1. Кто из перечисленных ниже режиссеров активно работал в 20-х годах XX века?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. С.Бондарчук

b. С.Эйзенштейн

с. Н.Михалков

d. Э.Рязанов

3.2.2. Когда появилась на телеэкранах игра КВН?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. 70-е годы XX века

b. 90-е годы XX века

с. 60-е годы XX века

d. 80-е годы XX века

3.2.3. Когда изобрели радио?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. 20-е годы XX века

- b. 30-е годы XX века
- c. конец XIX века
- d. 40-е годы XX века

3.2.4. Кто из перечисленных ниже деятелей медиакультуры получил известность как комедиограф?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. А.Тарковский
- b. А.Боровик
- c. Г.Александров
- d. В.Познер

3.2.5. «Монтаж аттракционов» родился в:

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. в России
- b. в США
- c. во Франции
- d. в Италии

3.2.6. Какое из следующих ниже утверждений является верным?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. в России в годы второй мировой войны не транслировались радиопередачи и не снимались фильмы.
- b. «эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа.
- c. фильм «Летят журавли» по сей день остается единственным российским фильмом, получившим «Золотую пальмовую ветвь» в Канне.
- d. А.Масляков был лучшим ведущим телепередачи «Кинопанорама».

3.2.7. Продолжите фразу: «Эффект Кулешова» был разработан для...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. телевидения
- b. радио
- c. интернета
- d. кино

3.2.8. Кто из этих мастеров медиакультуры прославился своей деятельностью в прессе?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. М.Кольцов

- b. Н.Сванидзе
- c. А.Каплер
- d. С.Сорокина

3.2.9.Какой из перечисленных ниже фильмов принадлежит А.Тарковскому?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. Детство Тёмы
- b. Алешкина любовь
- c. Иваново детство
- d. Детский мир.

3.2.10.Неореализм – течение, зародившееся в:

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. во Франции
- b. в Германии.
- c. в Италии
- d. в США

3.3. Знания теории медиакультуры

3.3.1.Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на изучении знаковых систем?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. эстетическая
- b. протекционистская
- c. семиотическая
- d. идеологическая

3.3.2. Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теории медиакультуры?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. репрезентация
- b. аудитория
- c. категория
- d. медиана

3.3.3. Какой из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. Дж.Гербнер

b. М.Маклюен

c. Г.Лассуэл

d. У.Эко

3.3.4. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.

b. коллаж – использование разнотильных объектов и фактур в одном медиатексте.

c. агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты.

d. все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.

3.3.5. Расположите приведенные ниже виды фазы создания аудиовизуального медиатекста в порядке логической последовательности этапов.

a. заявка

b. съемочный процесс

c. сценарий

d. замысел

3.3.6. Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. терапевтическая

b. информационная

c. развлекательная

d. вегетативная

3.3.7. Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. перцептивные

b. селективные

c. кинологические

d. аналитические

3.3.8. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.
- b. средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.
- c. экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.
- d. критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.

3.3.9. Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию.

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. культурологическая
- b. инъекционная
- c. социокультурная
- d. эстетическая

3.3.10. Продолжите фразу: *Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...*

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. система способов и приемов аудиовизуального монтажа.
- b. система манипуляций при создании медиатехники.
- c. система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение.
- d. система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.

4.Блок аналитических заданий для выявления уровня интерпретационного/оценочного показателя аудиовизуальной медиакомпетентности аудитории

4.1. Перед вами 3 темы письменных работ. Вам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

- a. аудиовизуальный медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление.
- b. аудиовизуальный медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим
- c. анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиатекста.

5.Блок творческих заданий для выявления уровня креативного показателя аудиовизуальной медиакомпетентности аудитории

- 5.1. опишите кадр из аудиовизуального медиатекста, который выражает образное обобщение, оставшееся у вас после просмотра.
- 5.2. предложите свой визуальный вариант образного обобщения авторской концепции аудиовизуального медиатекста в виде плаката или коллажа.
- 5.3. передайте образное обобщение авторской концепции аудиовизуального медиатекста строчками из известного стихотворения, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается (или совпадает с ней) с темой данного медиатекста.
- 5.4. составьте рассказ от имени персонажа медиатекста (с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п.).
- 5.5. составьте монолог или письмо от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприятия) аудитории.

6.Блок заданий для выявления уровней операционного показателя медиакомпетентности аудитории

- 6.1. съемка 3-х минутного документального видеофильма на заданную тему.
- 6.2. съемка 3-х минутного игрового видеофильма на заданную тему.
- 6.3. составление макета стенгазеты;
- 6.4. съемка фоторепортажа;
- 6.5. монтаж видеофрагментов.

Приложение 2. Программа учебного спецкурса «Основы медиакомпетентности»

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

Пояснительная записка

Медиакультура (пресса, печать, радио, звукозапись, фотография, кинематограф, телевидение, видеоарт, интернет), в современной социокультурной ситуации приобретает все большее влияние и распространение. Ее успех (прежде всего - в молодежной аудитории) определяется следующими факторами: использование зрелищно-развлекательных жанров (как правило, опирающихся на мифологию), терапевтической, компенсаторной, рекреационной и других функций медиатекстов, системы «эмоциональных перепадов», позволяющей делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизма, угадывания желаний публики, стандартизации, серийности и т.д.

Потенциальные возможности медиакультуры в современном образовательном и воспитательном процессе определяются ее широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных студентами в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.).

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет **медиаобразование** (англ. *media education* от лат. *media* - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл.

ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.]

Итак, главная цель медиаобразования – развитие медиакомпетентности аудитории.

Мы понимаем *медиакомпетентность личности как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке, передаче и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.*

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишней раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики

- 1) мотивационного показателя:** широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:
- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
 - стремление получить новую информацию;
 - стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
 - стремление к идентификации, сопереживанию;
 - стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
 - стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
 - стремление к художественным впечатлениям;

-стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;

-стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) информационного показателя: знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989b, с.314];

5) интерпретационного/оценочного показателя: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других

людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

б) практико-операционного показателя: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) креативного показателя: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Другое важное для данного спецкурса понятие - *профессиональная медиакомпетентность педагога, то есть совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста.*

Таким образом, профессиональная медиакомпетентность педагога характеризуются следующими высокими уровнями показателей:

1) мотивационного: разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования;

2) информационного: систематическая информированность, обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования;

3) методического: развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик,

самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.);

4) практико-операционного (деятельностного): систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов, активная исследовательская медиапедагогическая деятельность;

5) креативного: ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

Итак, актуальность данного спецкурса определяется настоящей необходимостью теоретически и методически обоснованной системы развития медиакомпетентности, что особенно актуально для студентов педагогических вузов, которых необходимо готовить к осуществлению интегрированного медиаобразования в рамках базовых школьных дисциплин, к ведению медиаобразовательных факультативов и кружков, спецкурсов, киновидео клубов в школах, гимназиях, колледжах, лицеях, других средних специальных учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Структура спецкурса, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное погружение аудитории в процесс создания медиатекстов, знакомство студентов с внутренней лабораторией основных медиапрофессий. Курс предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность студента, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в креативную деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекстов.

Курс тесно связан не только с педагогикой, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведческие (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и др.

Программа данного курса может быть использована при составлении и реализации учебных планов большинства гуманитарных специальностей университетов, педагогических вузов, особенно – в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30).

Структура программы: предварительное выявление уровней медиавосприятия и развития студентов, их способности к полноценному анализу произведений медиакультуры (без чего преподавателю нельзя судить об изменениях, которые произойдут у студентов в процессе изучения спецкурса); после вводной части (анкетирование, письменные работы, устные собеседования) программа предусматривает переход к формированию у студентов полноценного восприятия и развития способностей к осмысленному критическому анализу медиатекстов.

На практических занятиях будущие педагоги с помощью эвристической, игровой методики и технических средств (видеомагнитофон, телемонитор, видеокамера, персональный компьютер и др.) на примере собственной креативной деятельности осуществляют «встроенное» знакомство с творческим процессом создания медиатекстов. Помимо познавательной ценности данные творческие задания имеют косвенное положительное влияние и на развитие медиавосприятия аудитории. Разумеется, процесс медиавосприятия отнюдь не тождественен процессу создания медиатекстов, так как иногда даже сами их авторы не в состоянии (да это и не входит в задачи их профессии) развернуть образное обобщение, воплощенное ими (порой интуитивно), к примеру, на экране, в систему логического словесного рассуждения. Можно знать, как создаются медиатексты, но не уметь их анализировать. Однако, приобщаясь (пусть даже на элементарном уровне) к процессу создания медиатекстов, аудитория имеет возможность развить свои способности медиавосприятия, индивидуального творческого мышления, что эффективно готовит ее к анализу произведений, созданных профессионалами. В итоге в коллективных обсуждениях медиатекстов, в индивидуальных беседах и письменных работах учащиеся свободнее оперируют ключевыми понятиями медиакультуры, лучше разбираются во взаимодействии, взаимопроникновении, целостности различных компонентов произведения, подробнее и «зорче» воссоздают в вербальной форме содержание эпизодов, сцен и т.д.

После того, как студенты получили необходимую теоретическую базу и на практике освоили язык медиакультуры, следует тема, посвященная развитию умений критического анализа медиатекстов: рассмотрение содержания эпизодов, наиболее ярко выявляющих характерные закономерности целого, попытка разобраться в авторской концепции и выражение к ней личного отношения (к примеру, понимание синтетических свойств аудиовизуального образа, особенностей его пространственно-временной динамики в различных видах и жанрах медиакультуры, эмоционально-смыслового соотнесения значимых элементов медиатекста, линейного, ассоциативного, полифонического повествования и т.д.).

На этих занятиях могут использоваться творческие задания, направленные на:

- поиски генетических связей пространственных, временных и пространственно-временных, зрительных, звуковых и звукозрительных искусств на интегрирующем материале медиа, активизация знаний и умений аудитории в области медиакультуры и различных видов искусства («экранизации» живописных полотен, фотографий на примере фильмов и телепередач о музеях изобразительного искусства, «раскадровка» прозаического и стихотворного текста и т.д.);
- выявление и трактовку тех или иных форм повествования в медиатекстах различных видов и жанров;
- осознание многозначности медиаобраза, рассматриваемого в единстве композиции, планов, ракурсов, цветоцветового решения и т.д. (в процессе коллективных обсуждений медиатекстов) и т.д.

Основное место в реализации исторического раздела курса уделяется не монографическому анализу творчества выдающихся мастеров медиакультуры, а социокультурным проблемам и процессам, творческим, стилистическим, тематическим и жанровым тенденциям и школам в медиакультуре. Изложение всего комплекса лекционного материала подкрепляется знакомством с наиболее характерными для того или иного исторического этапа медиатекстами, их совместными коллективными обсуждениями, семинарскими занятиями, на которых студенты на основании работы с научно-методической литературой имеют возможность углубить и расширить полученные знания по истории медиакультуры.

Раздел, посвященный медиаобразованию, построен на следующих основных этапах: знакомство аудитории с проблемами медиаобразования школьников и студентов в российской и зарубежной педагогике, видами и формами данного образования; изучение методики медиаобразования средствами прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета в системе общегуманитарных дисциплин, факультативов и кружков, спецкурсов и т.п.; использование полученных знаний и умений в ходе студенческой педагогической практики; итоговое анкетирование студенческой аудитории с целью выяснения результатов изучения предмета.

В этом разделе особое внимание уделяется циклу практических занятий творческого характера с тем, чтобы в итоге аудитория отвечала следующим показателям, необходимым для полноценного осуществления медиаобразовательного процесса: «понятийному» (информированность, теоретико-педагогические знания в области медиаобразования); «мотивационному» (наличие эмоциональных, гедонистических, познавательных, эстетических и моральных мотивов контакта с медиатекстами; направленность на медиаобразование, стремление к совершенствованию своих знаний и умений); «оценочному» (восприятие медиатекстов на уровне «комплексной идентификации»); «операционному» (методические умения – умение проектировать, регулировать, корректировать ход занятий, направлять, развивать медиавосприятие аудитории, владеть методами и приемами интенсивного обучения; педагогический артистизм – культура речи, внешнего вида, поведения, самопрезентация, самоконтроль и пр.), «креативному» («творческому»): творческий подход к медиаобразованию, гибкость, мобильность, ассоциативность, оригинальность и т.д.

Актуальность данного учебного курса определяется настоящей необходимостью теоретически и методически обоснованной системы развития медиакомпетентности будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Объект учебного курса – процесс развития медиакомпетентности будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Предмет учебного курса – базовые понятия медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности, теории медиаобразования,

основные направления в медиаобразовательной методике. основные этапы развития медиаобразования в России и за рубежом.

Цель учебного курса: развитие медиакомпетентности будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам, анализ развития медиаобразования с точки зрения его использования в процессе обучения аудитории.

Задачи учебного курса:

- познакомить аудиторию с основными понятиями, связанными со сферой развития медиакомпетентности, медиаобразовании;
- познакомить аудиторию с основными этапами исторического развития медиаобразования в мире;
- обучить аудиторию технологии развития медиакомпетентности личности в процессе медиаобразования;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу развития медиаобразования; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиапедагогике в разных странах, в различные периоды. Цикл практических занятий литературно-имитационного, театрализованно-ситуативного и изобразительно-имитационного типов. 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», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия» и др.

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

- ключевые понятия курса («медиакомпетентность», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);
- основные этапы исторического развития медиаобразования в России и за рубежом;

- главные черты этапов исторического развития медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях, в конкретных странах;
- современную ситуацию в области развития медиаобразования;
- возможности медиаобразования в плане развития медиакомпетентности личности;
- типологию медиавосприятия;
- основы методики медиаобразования.

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

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

- «отлично»: высокий уровень медиакомпетентности, знаний истории, теории и методики медиаобразования;
- «хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень медиакомпетентности, знаний истории, теории и методики медиаобразования;
- «удовлетворительно»: средний уровень медиакомпетентности, знаний истории, теории и методики медиаобразования;
- «неудовлетворительно»: низкий уровень медиакомпетентности, знаний истории, теории и методики медиаобразования.

Тематический план спецкурса «Основы медиакомпетентности»

<i>№</i>	<i>Название темы</i>	<i>Лекц. (час.)</i>	<i>Практ. (час.)</i>
1.	Первоначальное анкетирование, тестирование студентов		4
2.	Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире	2	
3.	Основные термины, теории, ключевые концепции, направления медиаобразования	2	
4.	Основные исторические этапы развития медиаобразования в России	4	
5.	Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах	4	
6.	Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры	4	4

7.	Медиакомпетентность личности: терминология, показатели	2	4
8.	Профессиональная медиакомпетентность современного педагога: классификация показателей	2	4
9.	Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей	2	2
10.	Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла	2	2
11.	Технология развития медиакомпетентности в процессе медиаобразования студентов	6	30
12.	Итоговое анкетирование, тестирование студентов		4
	ИТОГО: 84 час.	30	54

Программа спецкурса

Тема 1. Первоначальное анкетирование, тестирование студентов.

Результаты анкетирования, тестирования дадут представление о медиапредпочтениях конкретной аудитории (наиболее популярные жанры, темы, функции, герои, другие мотивы обращения к медиатекстам), об уровнях ее медиакомпетентности, что учитывается педагогом при реализации всего комплекса курса.

Тема 2. Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире.

Рождение масс-медиа (печатный станок И.Гутенберга). Краткий обзор развития прессы, фотографии, звукозаписи, кинематографа, радио, телевидения, видео, Интернета. Пресса и фотография XIX века и XX века: сравнительный анализ тенденций. Особенности современной социокультурной ситуации (интенсивное развитие звукозрительных средств информации, компьютерной техники, рыночного киноvideопроката, кабельного, эфирного, спутникового телевидения, видео, DVD, CD-ROM, IMAX, Интернета и т.д.). Специфика общения, контакта аудитории с масс-медиа и роль в этом процессе феномена массовой (популярной) культуры.

Виды медиа (пресса, телевидение, кинематограф, видео, звукозапись, радио, Интернет). Документальные медиатексты (репортаж, очерк, портрет, интервью, публицистика, кинотелехроника и т.д.), их цели, задачи, функции. Научно-популярные медиатексты: популяризация научных идей. Просветительская и познавательная

функция научно-популярных медиатекстов. Учебные медиатексты: отсутствие популяризации, расчет на профессиональную специфику аудитории. Игровые медиатексты (фильмы, телепередачи, видеоклипы, их специфика, тематическое многообразие и т.д.). Анимационные медиатексты (рисованные, объемные, аппликационные, силуэтные и др.), их роль, задачи, функции. Межвидовые связи и синтез видов медиа. Связь жанров аудиовизуальных медиа с жанрами литературы и театра. Специфика жанров игровых экранных искусств (трагедия, драма, мелодрама, комедия, детектив, триллер, мюзикл, ревю и др.). Понятие зрелищности жанра. Синтез жанров - характерное явление современной медиакультуры. Условность жанровых делений.

Медиаобразование в современном мире и его влияние на развитие личности. Связь медиаобразования с другими направлениями педагогики и гуманитарными науками. Поддержка медиаобразования со стороны ЮНЕСКО. Открытие новой специализации «медиаобразование» (03.13.30) в России.

Тема 3. Основные термины, теории, ключевые концепции, направления медиаобразования.

Основные понятия медиаобразования. Медиаобразование. Медиаграмотность. Медиакомпетентность. Медиатекст. Агентство. Категория медиа. Технология медиа. Язык медиа. Репрезентация. Аудитория. Критическое мышление. Медиавосприятие.

Защитная (предохранительная) теория, идеологическая теория, культурологическая теория, семиотическая теория, теория развития критического мышления, практическая теория, эстетическая теория, социокультурная теория и другие теории медиаобразования. Их влияние и распространение в педагогических концепциях различных стран.

Тема 4. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России

Медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино в 20-х годах XX века. Кризис медиаобразования в эпоху сталинского тоталитаризма в 30-х – 40-х годах XX века. Возрождение медиаобразования в эпоху «оттепельной» либерализации (1956-1968). Развитие «эстетического подхода» в медиаобразовании в 70-е – 80-е годы. Новый импульс развития медиаобразования в конце 80-х –

начале 90-х годов XX века. Современные тенденции медиаобразования в России. Творчество выдающихся российских медиапедагогов.

Тема 5. Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах

Развитие медиаобразование в США, Канаде, Австралии, Великобритании, Франции и Германии в 20-х–30-х, 40-х–50-х, 60-х–70-х, 80-х–90-х годах XX века. Роль ЮНЕСКО и Совета Европы в процессе медиаобразования. Международные конференции по медиаобразованию. Современные тенденции зарубежного медиаобразования.

Тема 6. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры

Установка на восприятие. Процесс медиавосприятия (образное обобщение, синтез элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования, условия восприятия, сопереживание и сотворчество). Уровни и типология медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация»). Возрастные, социальные, профессиональные, национальные и другие особенности восприятия медиатекстов. Феномен массового успеха медиатекстов разных видов и жанров. Основные причины популярности медиатекстов (фольклорность основы, зрелищность жанра, авторская интуиция, система «эмоциональных перепадов», опора на функцию компенсации, рекреацию и т.д.).

Тема 7. Медиакомпетентность личности: терминология, показатели.

Медиакомпетентность личности как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке, передаче и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.

Показатели медиакомпетентности **(1) мотивационный показатель:** комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных,

психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами; **2) контактный показатель:** частота контактов с различными видами медиа и медиатекстов; **3) информационный показатель:** знания базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, уровень понимания процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира; **4) перцептивный показатель,** высшим проявлением которого является отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях; **5) интерпретационный/оценочный показатель:** умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме на основе критического мышления; **6) практико-операционный показатель:** практические умения выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения самообразования в медийной сфере; **7) креативный показатель:** ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Тема 8. Профессиональная медиакомпетентность современного педагога: классификация показателей.

Профессиональная медиакомпетентность педагога как совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста.

Показатели профессиональной медиакомпетентности (**мотивационный:** мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; уровень стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования; **информационный:**

информированность, теоретико-педагогические знания в области медиаобразования; **методический**: методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их медиакомпетентности, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и наличие/отсутствие педагогического артистизма (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.); **практико-операционный (деятельностный)**: уровень медиаобразовательной/исследовательской деятельности в процессе учебных занятий разных типов; **креативный**: уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть наличие/отсутствие гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

Тема 9. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей.

Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической и социокультурной моделей. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей. Ориентация современных медиаобразовательных моделей на максимальное использование потенциальных возможностей медиапедагогики в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; их вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс. Технологии, предложенные для реализации современных моделей, основывающиеся на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Широкий диапазон внедрения данных моделей: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности.

Тема 10. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.): место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа; основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования; основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом; проблемы медиакомпетентности, критического анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста); технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализованно-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.).

Основные блоки модели развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: 1) *диагностический (констатирующий) компонент*: констатация уровней медиакомпетентности и развития критического мышления по отношению к медиа и медиатекстам в данной студенческой аудитории на начальном этапе обучения; 2) *содержательно-целевой компонент*: теоретическая составляющая (блок изучения истории и теории медиакультуры, блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии, то есть изучение студентами методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (блок креативной деятельности на материале медиа, то есть развитие творческих умений студентов самовыражаться с помощью

медиа техники: создавать медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения в процессе педагогической практики; *блок перцептивно-аналитической деятельности*: развитие умений студентов критически воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров); 3) *результативный компонент* (блок итоговых анкетирования, тестирования и творческих работ студентов и блок анализ констатации уровней развития критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза на финальном этапе обучения).

Тема 11. Технология развития медиакомпетентности в процессе медиаобразования студентов.

Виды и формы медиаобразования, развития медиакомпетентности аудитории. 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.

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

Методика 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.

Анализ произведений медиакультуры (рассмотрение содержания ключевых эпизодов медиатекста, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.; выявление авторской концепции и выражение своего личного отношения к данной позиции создателей медиатекста).

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.). Методика проведения социологического исследования предпочтений школьников в области медиакультуры.

Творческие задания проблемного характера (литературно-имитационные, театрализовано-ролевые, изобразительно-имитационные), связанные с анализом медиатекстов и системой функционирования медиа в социуме в целом; с проектами, рассчитанными на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность на медийном материале. Реализация стадий «вызова», «осмысления содержания», «рефлексии», использование технологии кластеров, инсерта, портфолио, игровых и исследовательских подходов в ходе практической реализации вышеуказанного комплекса творческих/проблемных заданий.

Методика организации и проведения занятий киноvideоклуба. Дискуссионный киноvideоклуб, его задачи и функции. Методика проведения киноvideоклуба (вступительное слово, просмотр фильма, телепередачи, видеоклипа, коллективное обсуждение). Роль ведущего киноvideоклуба. Возможности организации киноvideоклубов в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

Использование полученных знаний и умений в процессе студенческой педагогической практики. Медиаобразование учащихся 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. Практическое применение полученных знаний во время проведения текущих и зачетных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.).

Тема 12. Итоговое анкетирование, тестирование студентов.

Данное анкетирование, тестирование подводит итог всему курсу обучения, дает представление о том, насколько глубоко усвоены студентами полученные знания и умения, каковы изменения в развитии медиакомпетентности студенческой аудитории.

Литература к спецкурсу

(см. список литературы по медиаобразованию в конце настоящего издания).

Приложение 3. Программа учебного спецкурса «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования»

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

Пояснительная записка

Теория медиаобразования как развития критического мышления (critical thinking approach in media education), наиболее полно разработанная Л.Мастерманом [Masterman, 1985; 1997 и др.], в последние десятилетия обрела не только сторонников, но и оппонентов, хотя проведенный нами экспертный опрос специалистов в области медиаобразования из разных стран показал, что большинство из них (84%) полагает, что важнейшими целями медиаобразования – развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов [Fedorov, 2003].

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований нами разработано следующее определение: **Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.**

«Вместе с тем невозможно не заметить, что практическая реализация задач формирования рационально-критической коммуникационной культуры граждан на основе развития самостоятельного рационально-критического мышления наталкивается на ряд существенных помех и трудностей. Это невозможно объяснить только лишь неразвитостью институтов медиаобразования или незавершенностью концептуальной проработки целей, методов и содержания деятельности в этой области педагогики (хотя оба эти явления действительно имеют место). Масштабные «достижения» масс-медиа в манипулировании сознанием и поведением аудитории в политических и коммерческих целях; прогрессирующая иррациональность образов «медиареальности», формируемых средствами массовой коммуникации; интеллектуальная пассивность и эмоциональный инфантилизм значительной части граждан

перед лицом негативных медийных воздействий – всё это наблюдается как в России и других странах, где массовое медиаобразование проходит стадию становления, так и в государствах, где оно уже превратилось в обязательный компонент образовательного процесса на его различных уровнях» [Короченский, 2005, с.37-38] .

В самом деле, современные масс-медиа нацелены, прежде всего, на коммерческую рентабельность (почти) любым путем. Так что вполне естественно, что по большому счету медиаиндустрия не заинтересована в том, чтобы аудитория развивала критическое мышление по отношению к проблемам функционирования средств массовой информации в социуме и к медиатекстам любых видов и жанров. Одинокие острова не ориентированных на прибыльную рекламу российских медийных агентств (типа телевизионного канала «Культура» или одноименной газеты) неизбежно тонут в потоке рыночного мейнстрима...

С другой стороны, как отмечает А.П.Короченский существует и другая опасность для развития медиакомпетентности личности: «постмодернистский скепсис в отношении к разуму и познавательным способностям человека (и, соответственно, к возможностям его просвещения и совершенствования); интеллектуальный и моральный релятивизм, рождающий пренебрежительно-ироническое отношение к основополагающим гуманистическим ценностям, идеалам демократии и социальной справедливости. На этом фоне в определенных общественных кругах, не исключая и среду медийных профессионалов, наблюдаются признаки негативного отношения к идее широкого распространения рационально-критической коммуникационной культуры – в диапазоне от принципиального отрицания её осуществимости в современных условиях до открытой враждебности, агрессивного неприятия духа просветительства и гражданственности, свойственного этой интеллектуальной инициативе» [Короченский, 2005, с.39-40]. Тенденция, верно подмеченная А.П.Короченским, в последние годы осознается и на Западе [см., например: McMahon, 2003].

За последние годы к ученые разных стран все чаще обращаются к проблемам развития критического мышления. К примеру, процесс развития критического мышления и медиакомпетентности аудитории предусматривает активное использование методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме. Среди этих методов можно выделить следующие [Barthes, 1964; 1965; Berelson, 1984; Gripsrud, 1999; Eco, 1976; Masterman, 1985; Пропп, 1998; Федоров, 2005 и др.]:

-контент-анализ (Content Analysis);

- структурный анализ* (Structural Analysis);
- сюжетный/повествовательный анализ* (Narrative Analysis);
- анализ стереотипов* (Stereotypes Analysis)
- анализ культурной мифологии* (Cultural Mythology Analysis);
- анализ персонажей* (Character Analysis);
- автобиографический (личностный) анализ* (Autobiographical Analysis);
- иконографический анализ* (Iconographic Analysis);
- семиотический анализ* (Semiological Analysis);
- идентификационный анализ* (Identification Analysis)
- идеологический и философский анализ* (Ideological and Philosophical Analysis);
- этический анализ* (Ethical Analysis);
- эстетический анализ* (Aesthetical Analysis).
- культуривационный анализ* (Cultivation Analysis);
- герменевтический анализ культурного контекста* (Hermeneutic Analysis of Cultural Context);

Все эти методы так или иначе включают анализ таких ключевых понятий медиаобразования как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др. Разумеется, изучение этих понятий происходит в комплексном, междисциплинарном, интегрированном виде, погруженном в социокультурный контекст, подтверждая тем самым, что медиаобразование это «процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации» [Шариков, 2005, с.78-79].

В предлагаемом нами спецкурсе рассматривается каждый из упомянутых выше методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме.

Таким образом, актуальность данного спецкурса определяется настоящей необходимостью теоретически и методически обоснованной системы развития критического творческого мышления по отношению к системе медиа и медиатекстам, что особенно актуально для студентов педагогических вузов, которых необходимо готовить к осуществлению интегрированного медиаобразования в рамках базовых школьных дисциплин, к ведению медиаобразовательных факультативов и кружков, спецкурсов, киноvideоклубов в школах, гимназиях, колледжах, лицеях, других средних специальных учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Курс предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность студента, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в креативную деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекстов.

Курс тесно связан не только с педагогикой, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведческие (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и др.

Программа данного курса может быть использована при составлении и реализации учебных планов большинства гуманитарных специальностей университетов, педагогических вузов, особенно – в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30).

Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью теоретически и методически обоснованной системы развития критического творческого мышления будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Объект учебного курса – процесс развития критического творческого мышления будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Предмет учебного курса – основные понятия, связанные с критическим мышлением, технология развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Цель учебного курса: развитие критического творческого мышления будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Задачи учебного курса:

- познакомить аудиторию с основными понятиями, связанными со сферой развития критического мышления в медиаобразовании;
- обучить аудиторию технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;
- обучить аудиторию различным видам анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

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

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии и др.; цикл практических занятий креативно-аналитического характера.

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

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

-ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиакомпетентность», «критическое мышление» и др.);

-потенциальные возможности развития критического мышления аудитории в процессе медиаобразования.

-основы педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать развитым критическим творческим мышлением по отношению к системе медиа и медиатекстам, но и уметь использовать эти знания в педагогической области.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

-«отлично»: высокий уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;

-«хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;

-«удовлетворительно»: средний уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;

-«неудовлетворительно»: низкий уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Примечания

Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.

Barthes, R. (1965). *Mythologies*. Paris: Editions de Seuil.

Berelson, B. (1954). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press, pp.13-165.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO. См. результаты опроса также на сайтах: <http://edu.of.ru/mediaeducation> и <http://mediareview.by.ru>
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynot Presentation. In: Baltimor: National Media Education Conference Alliance for a Media Literate America.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.37-42.
- Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Шарииков А.В. Так что же такое медиаобразование?//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.75-81.

Тематический план спецкурса «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования»

№	Название темы	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1.	Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия	4	
2.	Технология развития критического мышления в процессе медиаобразования	6	4
3.	Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
4.	Структурный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
5.	Сюжетный/повествовательный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
6.	Анализ медийных стереотипов на медиаобразовательных занятиях	1	4
7.	Анализ культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
8.	Анализ персонажей медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4

9.	Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях	1	4
10.	Иконографический анализ на медиаобразовательных занятиях	1	4
11.	Семиотический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
12.	Идентификационный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
13.	Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
14.	Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
15.	Эстетический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
16.	Культивационный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
17.	Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
ИТОГО:		89 час.	64

Программа курса

Тема 1. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия.

Критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент.

Критическое мышление как неотъемлемая часть интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности/медиаграмотности личности, предполагающего ту или иную степень развития умений интерпретировать, критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров.

Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Тема 2. Технология развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Особенности педагогической технологии развития критического мышления аудитории по отношению к медиа и медиатекстам (активизация познавательной деятельности по отношению к медиа и медиатекстам различных видов и жанров; получение первичных знаний о медиакультуре и о процессе критического мышления; постановка вопросов и уяснения проблем (философских, социальных, культурологических, этических, эстетических, гендерных, прогностических и пр.), связанных с функционированием в социуме того или иного вида медиа и/или медиатекста; рассмотрение аргументов и контраргументов, утверждений, доводов, доказательств, дискуссия по отношению к процессу функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или содержанию медиатекста; поиск аналогий, ассоциаций, системности, типологии в сфере медиа и/или медиатекстов; формулировка оценочных суждений по отношению к процессу функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или содержанию медиатекста и др.).

Тема 3. Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

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

Технология контент-анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 4. Структурный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях

Структурный анализ (Structural Analysis): анализ систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов. Структурный анализ в работах В.Я.Проппа, Р.Барта, У.Эко и др. ученых, связанных с проблемами семиотики, мифологии и фольклора.

Системобразующие свойства медийной серийности: длительность и прерывистость повествования; особая сюжетная организация частей-серий, требующая определенной идентичности их структуры и повторности отдельных блоков; наличие сквозных персонажей, постоянных героев (или группы таких героев; периодичность; рубрикация; программность; дозированность, трансляционность.

Технология структурного анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 5. Сюжетный/повествовательный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Сюжетный/повествовательный анализ (Narrative Analysis): анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Связь сюжетного анализа со структурным, мифологическим, семиотическим и другими видами анализа медиа и медиатекстов. Сюжетные компоненты медиатекста (вид, жанр медиатекста; пролог; завязка действия; фабула (сюжетная схема – цепь основных событий); кульминации, конфликты; второстепенные сюжетные линии; развязка действия; эпилог).

Технология сюжетного/повествовательного анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 6. Анализ медийных стереотипов на медиаобразовательных занятиях.

Анализ медийных стереотипов (Media Stereotypes Analysis): выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный стереотип как отражение устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Медийные стереотипы (от греческих слов stereos - твердый и typos – отпечаток) как схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию.

Технология анализа медийных стереотипов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 7. Анализ культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Анализ культурной мифологии медиатекстов (Cultural Mythology Analysis of Media Texts): выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах. Анализ культурной мифологии в работах В.Я.Проппа, У.Эко и др. ученых.

Технология анализа культурной мифологии на медиаобразовательных занятиях.

Тема 8. Анализ персонажей медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Анализ персонажей (Character Analysis) - анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов. Характеристики персонажей медиатекстов (возраст, раса, внешний вид, одежда, телосложение, уровень образования, профессия, хобби, семейное, социальное положение, черты характера, темперамент, мимика, жесты, лексика, ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.), поступки, способы разрешения конфликтов). Условные коды типичных персонажей медиатекстов.

Технология анализа персонажей медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 9. Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях.

Автобиографический (личностный) анализ (Autobiographical Analysis) – сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Опора данного аналитического подхода на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти»), чтобы аудитории могла критически проанализировать влияние медиакультуры на развитие личности человека. Связь автобиографического анализа на медиаобразовательных занятиях с терапевтическим эффектом и феноменом компенсации.

Технология автобиографического анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 10. Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Иконографический анализ (Iconographic Analysis) – ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – как символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом. Связь иконографического анализа медиатекста с ключевым понятием «язык медиа» (media language), с семиотическими, культурологическими и эстетическими подходами в медиаобразовании (и подходом, ориентированным на формирование «критического мышления»), с методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Технология иконографического анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 11. Семиотический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Семиотический анализ (Semiological Analysis) медиатекстов: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; тесная связь данного вида анализа с иконографическим анализом, с *семиотической теорией медиаобразования (Semiotic Approach, Le decodage des medias)*, обоснованной в трудах теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления (Р.Барт, К.Метц, У.Эко и др.).

Любой предмет и любое явление как знаки или символ. Символ как знак, образ, воплощающий какую-либо идею; видимое, реже слышимое явление, которому люди придают особый смысл, не связанный с сущностью этого явления. Коды как система условных обозначений и названий, применяемых для передачи, обработки и хранения различной информации и организации поведения. Общепринятые, общеизвестные и определяющие поведение большинства людей коды, эстетические коды.

Технология семиотического анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 12. Идентификационный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Идентификационный анализ (Identification Analysis) – распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, упрощенных решений сложных проблем, предлагаемых агентствами в медиатекстах.

Основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию («оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от

истины; «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций; «наведение румян» (приукрашивание фактов); «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.); «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека); «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации).

Технология идентификационного анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 13. Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Идеологический анализ (Ideological Analysis), *философский анализ* (Philosophical Analysis): анализ идеологических, философских аспектов медийной сферы. Идеологическая теория медиа как теоретическая база идеологического и философского анализа (медиа способны целенаправленно воздействовать на общественное мнение, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации, поэтому педагогическая стратегия медиаобразования в данном случае сводится к изучению политических, философских, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации).

Технология идеологического и философского анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 14. Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Этический анализ (Ethical Analysis) процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов и его тесная связь с этической теорией медиа (предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории, поэтому главная цель этического медиаобразования состоит в приобщении аудитории к той или иной

этической модели поведения, отвечающей конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д., а педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и этического анализа медиатекстов).

Технология этического анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 15. Эстетический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Эстетический анализ (Aesthetical Analysis) медиатекстов: анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связанный с *эстетической (художественной) теорией медиаобразования* (Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach). Связь данного вида анализа с эстетической и культурологической теориями медиаобразования при доминанте эстетического подхода, определяющего главную цель медиаобразования в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному эстетическому анализу.

Технология эстетического анализа медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 16. Культивационный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Культивационный анализ (Cultivation Analysis) – анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа. Связь данного анализа с культивационной теорией медиа, согласно которой, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений (отсюда культивационный анализ можно представить как а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; в) исследование периодических опросов медийной аудитории).

Технология культивационного анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 17. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ как постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте. Система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование как предмет герменевтического анализа.

Технология герменевтического анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Литература к спецкурсу

Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация//Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.29-34.

Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. М.: Ин-т «Открытое общество», 2000.

Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. М.: Мирос, 2002.

Великанова А.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. Самара: Профи, 2002.

Загашев И.О. Как решить любую проблему. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Заир-Бек С.И. Критическое мышление. 2003//<http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/technology.htm>

Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. 175 с.

Калинников Л.А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления//Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.35-50.

Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига-Москва: Эксперимент, 1998.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.

Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999.

Кластер Д. Что такое критическое мышление?//Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С.5-13.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.

Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. 173 с.

Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление//Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания/Отв. ред. В.В.Петухов// <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (а). № 4. С.22-23.

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (b). № 5. С.31-32.

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С.37-48.

Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1977.

Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении. 2000
[//http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml](http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml)

Основы критического мышления: междисциплинарная программа/Сост. Дж.Стил, К.Меридит, Ч.Темпл и С.Уолтер. Пос. 1 - 8. М., 1997-1999.

Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л.. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. М.: Изд-во МГУ, 2001. 168 с.

Сов.энциклопедический словарь/Ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.

Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара/Под ред. А.В.Великановой. Самара: Профи, 2001.

Современный студент в поле информации и коммуникации. Учеб.-мет. пос. для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». СПб.: РЕТРОС, 2000.

Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус//Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97-110.

Сороченко В. Энциклопедия методов пропаганды (как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама). 2002./<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>

Стил Дж., Меридит К., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. М., 1997.

Столбунова С.В. Развитие критического мышления. Апробация технологий. 2003./<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>

Темпл Ч., Меридит К., Стил Дж. Как учатся дети: свод основ. М.: Ин-т «Открытое общество», 1997.

Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность//Перемена. 2005. № 2. С.15-20.

Темпл, Ч., Стил Дж.Л., Меридит К.С. Критическое мышление - углубленная методика. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.

Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. Н.Новгород: Арабеск, 2001.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании. 2006. N 4. С.175-228.

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

Федотовская Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы//Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. М.,2003. С.282-291.

Фелтон М.К. Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению//Перемена. 2005. № 4. С.6-13.

Фостер К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления//Перемена. 2004. № 4. С.38-43.

Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.

Халперн Д. Психология критического мышления. Мышление: введение. 2000.//<http://academy.odportal.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>

Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Самара: Профи, 2002.

Литература по проблемам медиаобразования, медиапедагогике, медиакультуры, информационной культуры, развития медиакомпетентности, медиаграмотности

(указана только русскоязычная литература начала XXI века. Список более ранних работ см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с., на страницах журнала «Медиаобразование» и на интернетных сайтах Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России: <http://edu.of.ru/mediaeducation> и <http://www.medialiteracy.boom.ru>. В этих же источниках см. списки литературы по медиаобразованию на иностранных языках).

Книги, брошюры

- Баженова Л.М.** Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. 55 с.
- Бакулев Г.П.** Конвергенция медиа и журналистики. М., 2002.
- Бакулев Г.П.** Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
- Бакулев Г.П.** Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.
- Баранов О.А.** Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н.** Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Березин В.М.** Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
- Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И.** История мировой журналистики. Ростов: Изд-во Международ. ин-та журналистики и филологии, 2000. То же: Ростов: Март, 2003. 432 с.
- Бондаренко Е.А.** Творческая реабилитация средствами медиакультуры», Омск, 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.
- Брайант Дж., Томпсон, С.** Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
- Буданцев Ю.П.** Парадигма массовой коммуникации. М., 2001.
- Василенко Л.А., Рыбакова И.Н.** Информационная культура в системе государственного управления. М.: РАГС, 2004.
- Вершинская О.Н.** Информационно-коммуникационные технологии. М.: Наука, 2007. 203 с.

- Возчиков В.А.** Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 25 с.
- Возчиков В.А.** Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 160 с.
- Возчиков В.А., Колтаков К.Г.** Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001. 113 с.
- Гайдарева И.Н.** Социокультурная среда как фактор формирования информационной культуры личности. Майкоп: Аякс, 2002.
- Голдякин Н.А.** История отечественного и зарубежного телевидения. М.: Аспект-пресс, 2004. 141 с.
- Грачев Г.В.** Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
- Гура В.В.** Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
- Данильчук Е.В.** Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры будущего педагога. Ростов: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2002.
- Духанин В.Н.** Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005. 190 с.
- Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. **Н.Ф.Хилько**. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005. 149 с.
- Журин А.А.** Медиаобразование школьников на уроках химии. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 184 с.
- Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Под ред. **А.П.Короченского**. Белгород: изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.
- Засурский Я.Н., Варганова Е.Л., Засурский И.И. и др.** Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
- Змановская Н.В.** Практикум по формированию медиа-коммуникативной образованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2002. 53 с.
- Змановская Н.В.** Программа формирования медиаобразованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2003. 65 с.
- Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. **Е.С.Полат**. М.: ВЛАДОС, 2001. 272 с.
- История отечественного кино. Учебник для вузов/Отв. ред. **Л.М.Будяк**. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 528 с.
- Каптерев А.И.** Мультимедиа как социокультурный феномен. М.: Профиздат, 2002.
- Кириллова Н.Б.** Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
- Кириллова Н.Б.** Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. 400 с.
- Ковшарова Т.В.** Экология и мультимедиа (авторская программа курса). Иркутск: Изд-во Иркутск. обл. ин-та пов. квалиф. раб. образования, 2005. 46 с.
- Корконосенко С.Г.** Основы творческой деятельности журналиста. СПб, 2000.

- 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. 284 с.
- Короченский А.П.** «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.
- Критическое мышление и новые виды грамотности/Сост.**О.Варшавер.** М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. 80 с.
- Кушниренко А.Г.** Информационная культура. Кодирование информации. Информационные модели. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2003.
- Леготина Н.А.** Медиаобразование школьников: Метод. реком. к изучению спецкурса. Курган, Курганский гос. университет, 2003. 18 с.
- Луман Н.** Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
- Макаров М.М.** Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
- Маклюэн М.** Понимание медиа. М.; Жуковский, 2003.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв. ред. **А.В.Федоров.** М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
- Моль А.** Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Назаров М.М.** Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований. М., 2003.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 168 с.
- Новикова А.А.** Медиаобразование на занятиях по английскому языку. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 52 с.
- Новые аудиовизуальные технологии/Отв. ред. **К.Э.Разлогов.** М.: Едиториал УРСС, 2005. 488 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'05/Ред. **С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова.** М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. 388 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'06/Ред. **С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова.** М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. 390 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. 346 с.
- Образовательные технологии XXI века. ОТ'04/Ред. **С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова.** М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 349 с.
- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Ред. **Л.С.Зазнобина.** М.: Перспектива, 2000. 80 с.

Основы информационной культуры: учеб.-метод. пособие/Сост. **В.И.Золотарева** и др. М.: Моск. инженер.-физ. ин-т, 2005.

Парсаданова Т.Н. Российское телевидение: История и современность. М.: Изд-во ВГИК, 2002. 35 с.

Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. 84 с.

Пензин С.Н. Анализ фильма. Учебно-методическое пособие для студентов. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. 31 с.

Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. В 2-х ч. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.

Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. Ред. В.С.Листенгартен, С.В.Янц. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. 87 с.

Подготовка учителя основ информационной культуры в педагогическом колледже/Ред. **Н.И.Гендина.** Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.

Поличко Г.А. *Киноязык, объясненный студенту.* М.: Русское слово, 2006. 201 с.

Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы)/Ред.-сост. **С.Г.Корконосенко.** СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 152 с.

Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий/Отв. ред. **А.К.Юров.** Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. 98 с.

Проблемы экранного творчества/Ред. **Н.Ф.Хилько.** Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 20 с.

Рашкофф Д. Медиавирус. М. Ультра культура, 2003.

Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. М.: Едиториал УРСС, 2004.

Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. М.: Логос, 2005. 460 с.

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

Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.

Сапунов Б.М. Культурология телевидения. Основы истории мировой и российской культуры. М., 2001.

Система средств массовой информации России/Ред. **Я.Н.Засурский.** М.: Аспект пресс, 2001. 259 с.

Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2001. 64 с.

Скворцов Л.В. Информационная культура и цельное знание. М.: ИНИОН РАН, 2000. 288 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.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Тарасов К.А.** Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры. М.: Изд-во Ин-та киноискусства. Белый берег, 2005. 384 с.
- Таратута Е.Е.** Философия виртуальной реальности. СПб.: Изд-во СПб гос. ун-та, 2007. 148 с.
- Терин В.П.** Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- Федоров А.В.** и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В.** Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 124 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность. Учеб. пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2004.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В.** Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 414 с.
- Федоров А.В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А.** Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В.** Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. и др.** Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др.** Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Федотова Л.Н.** Социология массовой коммуникации. М., 2003.

Формирование информационной культуры личности в условиях образовательных и информационно-библиотечных учреждений/Ред. **Н.И.Гендина**. Кемерово: Изд-во ОблИИУ, 2001.

Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. 149 с.

Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.

Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.

Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.

Хилько Н.Ф. Экология аудиовизуального творчества. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2005. 110 с.

Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2003. 104 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. М.: Школьная библиотека, 2004. 336 с.

Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.

Экология культуры в центре творческого медиадосуга (в условиях детской базы отдыха). Экспериментальная программа/Сост. **Н.Ф.Хилько, Л.А.Суслопарова**. Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 18 с.

Экология медиакультуры на уроках литературы. Экспериментальная программа/Сост. **М.П.Суркова, Н.Ф.Хилько**. Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 16 с.

Экспериментальная реализация культурно-экологических программ в экранном творчестве/Ред. **Н.Ф.Хилько**. Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 54 с.

Юдина Е.Н. Медиапространство как культурная и социальная система. М.: Прометей, 2005. 160 с.

Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 2001. 216 с.

Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. М: Федерация Интернет-образования, 2001. 240 с.

Статьи в журналах и научных сборниках

Агибалова Г.М. Роль медиаобразования в формировании духовно-знаниевых компетенций//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина,

- К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.223-225.
- Александров Е.П., Борисова А.А.** Опыт анализа интенциональных моделей субъектов социокультурного взаимодействия в медийном пространстве//Медиаобразование. 2007 N 1.С.16-25.
- Александрова М.М.** Формирование коммуникативной культуры учащихся в аспекте медиаобразования на уроках информатики и информационных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.182-184.
- Альварес Н.Л.** Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от виртуальных проектов – к реальным результатам//Медиаобразование. 2006. N 2. С.21-27.
- Бабкина Н.А.** Медиа в современном российском социуме//Медиаобразование. 2006. N 2. С.101-102.
- Бабкина Н.А.** Медиа и журналистика//Медиаобразование. 2005. № 5. С.89-90.
- Бабкина Н.А.** Проблемы медийной экологии и образования//Медиаобразование. 2005. № 4. С.89-90.
- Бабкина Н.А.** Типология субъективного отношения к природе в медиаобразовательном контексте//Медиаобразование. 2005. № 5. С.33-37.
- Баженова Л.М.** Азбука кино//Программы дополнительного художественного образования детей. М.: Просвещение, 2005. С.152-166.
- Баженова Л.М.** Изучение экранных искусств в начальной школе//Начальная школа. 2000. № 1.С. 21-24.
- Баженова Л.М.** История лаборатории экранных искусств в контексте медиаобразования//Медиаобразование. 2007 N 2. С.19-51.
- Баженова Л.М.** Медиаобразование младших школьников//Искусство и образование. 2001. № 4. С. 65-67.
- Баженова Л.М.** Основы экранного искусства в школе//Искусство в школе. 2002. № 4. С. 84-89. № 5. С.56-62.
- Баженова Л.М.** Основы экранной культуры. Программа для I-IV классов//Искусство в школе. 2005. №1. С.49-54. № 2. С.41-46.
- Баженова Л.М.** Работа с «проблемным» фильмом в детской аудитории//Искусство в школе. 2004. № 1. С.5-12.
- Баженова Л.М.** Фильм порожден для мыслей...//Искусство в школе. 2002. № 6. С.40-47.
- Баранов О.А., Пензин С.Н.** Медиа, современная семья и школьник//Медиаобразование. 2006. N 2. С.27-41.
- Блохина Ю.В.** Медиапедагогика как способ развития личности и социальной адаптации глухих подростков//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.315-317.

- Бобкова Т.В.** Использование медиаобразовательных и информационных технологий на уроках развития речи//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.97-105.
- Бобылева А.В.** Новые формы обучения на уроках технологии в аспекте медиаобразования//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.215-217.
- Бондаренко Е.А.** Медиакультура как основа реализации творческого потенциала учащихся//Элективные курсы по предметам художественно-эстетического цикла в рамках основного и дополнительного образования: к проблеме вариативности обучения. М.: Компания Спутник, 2005. С.5-9.
- Бондаренко Е.А.** Медиаобразование как фактор реализации стандартов в образовательной области «Обществознание»//На пути к 12-летней школе. М., 2000. С.188-194.
- Бондаренко Е.А.** Основы экранной культуры//Искусство в школе.2005. №3. С.48-52.
- Бондаренко Е.А.** Творческий проект как элективный курс Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.188-194.
- Бондаренко Е.А.** Телевидение в формировании медиакультуры современного подростка//Ученик в обновляющейся школе. М., 2002. С.409-414.
- Бондаренко Е.А.** Формирование медиакультуры подростков как фактор развития информационной образовательной среды//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.89-92.
- Бондаренко Е.А., Журин, А.А.** Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. 2002. № 3. С. 88-98.
- Бочарская И.А.** Роль медиаобразования в системе формирования культуры личности старшеклассника//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.239-241.
- Бриллинтова Е.В.** Использование медиаобразовательных приемов в классе коррекционно-развивающего обучения//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.337-339.
- Бурдина С.В.** Формирование медиаобразовательных навыков через интегрированные уроки//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.210-212.
- Бухова С.С.** Педагогические идеи Ю.Н.Усова и их значение для аудиовизуального медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 2. С.62-67.

- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н.** Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. 2003. № 3. С.5-10.
- 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.
- Гвоздева И.А.** Медиаобразовательные технологии на интегрированных уроках литературы//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.113-116.
- Гвоздева И.А.** Создание коммуникативных ситуаций на уроках русского языка и литературы на основе использования медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.209-211.
- Голдахе Э.**Международная научно-практическая конференция «Журналистика и медиаобразование в XXI веке»//Медиаобразование. 2007 N 1. С.4-6.
- Голубева Е.И.** Основы взаимодействия с информацией как инструмент формирования у школьников представления о целостности мира//Медиаобразование. 2006. N 2. С.42-48.
- Гончарова В.Н.** Элементы медиаобразования на уроке математики//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.185-186.
- Горячев А.В.** О понятии «Информационная грамотность»//Информатика и образование. 2001. №№ 3, 8.
- Грибанова Е.Е.** Медиадидактические возможности образовательных сайтов Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.90-96.
- Григорова Д.Е.** Каков он – журналист XXI века. И как его обучать? //Медиаобразование. 2006. N 3. С.114-119.
- Григорова Д.Е.** Кино и время//Медиаобразование. 2006. N 3. С.110-112
- Григорова Д.Е.** Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//Медиаобразование. 2006. N 3. С.21-29.
- Григорова Д.Е.** Общество в эпоху новых технологий//Медиаобразование. 2006. N 2. С.104-106.
- Григорова Д.Е.** Становление российского медиаобразования: исторические этапы и теоретическое основы//Медиаобразование. 2006. N 3. С.112-114.

- Гудилина С.И.** Инновационная деятельность в области медиаобразования Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.8-13.
- Гудилина С.И.** Модернизация общего среднего образования: медиаобразование и информационно-коммуникативные технологии//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.8-12.
- Гудилина С.И.** Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.71-78.
- Гура В.В.** Всероссийская научно-практическая конференция «Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики»//Медиаобразование. 2007 N 1. С.7-8.
- Гура В.В.** Гуманитарный потенциал педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Педагогика: семья, школа, общество. Кн.6/Под ред. О.И.Кирикова. Воронеж, 2006.
- Гура В.В.** Дистанционное образование в контексте современной культуры//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. II. Ростов, 2000. С.85-91.
- Гура В.В.** Информационная компетентность социального педагога как составляющая профессиональной подготовки//Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. Ч. III. Ростов, 2006. С.42-43.
- Гура В.В.** Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Медиаобразование. 2005. № 1. С.77-80.
- Гура В.В.** Медиакультура как когнитивный фильтр для медиавирусом//Медиаобразование. 2006. N 2. С.16-20.
- Гура В.В.** Методологические аспекты педагогического моделирования и проектирования информационно-образовательных сред (Личностно-ориентированный подход)//Педагогика: семья, школа, общество. Кн. 4. /Под ред. О.И.Кирикова. Воронеж, 2005. С.69-76.
- Гура В.В.** Методология педагогического проектирования медиаобразовательной среды вуза//Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах/Отв.ред. Ю.С.Тинников, Г.В.Яковенко. Сочи: Изд-во Сочин. гос. ун-та туризма и курортн. дела, 2000. С.53-55.
- Гура В.В.** Некоторые замечания о дидактике обучения в медиаобразовательной среде//Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов, 2000. С.140-142.
- Гура В.В.** Новые виды интеллектуальной деятельности в медиасреде как основа развития медиакомпетентности//Медиаобразование. 2007 N 2. С.87-98.

- Гура В.В.** Педагогическое проектирование медиаобразовательной среды вуза (личностно-ориентированный подход)//Личностно-ориентированное образование: феномен, концепции, технологии. Волгоград, 2000.
- Гура В.В.** Педагогическое проектирование электронных образовательных ресурсов для медиаобразовательной среды вуза//XIX региональные психолого-педагогические чтения Юга России. Ч.1. Ростов, 2000.
- Гура В.В.** Понятие медиаграмотности в эпоху «экранной культуры» и информационного общества//Материалы международного научного симпозиума «Информационная парадигма в науках о человеке». Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. радиотехнического ун-та, 2000.
- Гура В.В.** Проблема гуманитаризации информационно-образовательных сред//Известия ТРТУ. 2005. №7. С.93-94.
- Гура В.В.** Проблема гуманитарной экспертизы электронных образовательных ресурсов//Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М.: Смысл, 2006. С.424-428.
- Гура В.В.** Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. Ростов, 2001. С.139-142.
- Гура В.В.** Психологическая поддержка обучения в электронно-образовательной среде//Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. Ч. I. 2006. С.181-183.
- Гура В.В.** Синергетический подход в педагогическом проектировании электронных медиаобразовательных ресурсов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Спец.вып. Гуманит. науки. 2006. С.47-50.
- Гура В.В.** Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды//Известия ТРТУ. 2006. № 2. С.118-122.
- Гура В.В.** Теория педагогического проектирования личностно ориентированных электронных медиаобразовательных ресурсов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2006. Спец. вып. С.29-31.
- Гура В.В., Василевский В.В.** Вузовская информационно-образовательная среда как средство развития институционального партнерства//Практика и перспективы развития институционального партнерства. Донецк, 2001. С.17-20.
- Гура В.В., Помянтовский А.В.** Проблема диагностики медиакомпетентности как параметра социализации современного подростка//Ред. Т.Д.Молодцова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2004. С.121-125.
- Данилов А.П., Кириллова А.А.** Семья и СМИ: проблемы воспитания и медиаобразования//Семья в России. 2001. С.111-120.
- Данилова С.** Кинообразовательный фестиваль как форма медиаобразования: некоторые аспекты организации// Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.60-63.

- Демидов А.А.** Компакт-диск «Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика» – новая инициатива Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России//Медиаобразование. 2006. N 1. С.4-9.
- Донец (Каруна) И.А.** Британский опыт в области медиаобразования: проблемы, инновации//Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. университета, 2001. С.203-206.
- Донец (Каруна) И.А.** Диалог культур в контексте системы медиаобразования//Диалог культур и цивилизаций. Тобольск: Изд-во Тобольск. гос. пед. ин-та, 2001. С.93-94.
- Донец (Каруна) И.А.** Информационные технологии в медиаобразовании//Информационные технологии в естественных, технических и гуманитарных науках/Ред. В.П.Рыжов, В.П.Федосов. Ч.1. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ун-та, 2002. С. 51–53.
- Донец (Каруна) И.А.** Медиа и медиаобразование: российский и британский опыт//Человек и общество: На рубеже тысячелетий. Вып. 9-10. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. С.171-173.
- Донец (Каруна) И.А.** Методология обучения медиаобразованию в вузах и средних учебных заведениях//Новые информационные технологии. Разработка и аспекты применения. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ун-та, 2001. С.134-135.
- Донец (Каруна) И.А.** Преемственность школьного и вузовского воспитания в медиаобразовании//Формы и методы воспитательной работы в вузе. Казань: Изд-во Казанского гос. пед. ун-та, 2001. С.241.
- Донец (Каруна) И.А.** Реализация проекта «Медиаобразование» в контексте развития личности//Социально-психологические проблемы личности. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 2001. С.27.
- Донец (Каруна) И.А.** Роль медиаобразования в современном обществе//Качество образования как социальная проблема/Ред. В.А.Шаповалов, В.С.Белозеров и др. Ставрополь: Изд-во Ставропол. гос. ун-та, 2002. С.147 –150.
- Донец (Каруна) И.А.** Социальная ситуация в Великобритании и медиаобразование//Человек и общество: на рубеже тысячелетий. Вып. 11/Науч. ред. О.И.Кириков. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2002. С.243–248.
- Донец (Каруна) И.А.** Сравнение российских и британских подходов к медиаобразованию на современном этапе//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.63-64.
- Донец (Каруна) И.А.** Технологии, модели и методологический инструментарий в сфере медиаобразования//Проблемы регионального управления экономики, права и инновационных процессов в образовании. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2001. С.147.
- Дроздов В.В.** Письмо в редакцию (о медиаобразовании)//Искусство в школе. 2004. № 5. С.75.

- Егоров О.** Опыт преподавания кино в инновационной школе//Искусство в школе. 2001. № 4. С.89-91.
- Ерощенко И.В.** Медиаобразование для музыкантов – это реальность//Медиаобразование. 2005. № 5. С.56-61.
- Жарковская Т.Г.** Экспериментальная проверка приемов интеграции медиаобразования с предметами гуманитарного цикла//На пути к 12-летней школе/Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. М.: Изд-во Ин-та общего среднего образования Российской Академии образования, 2000. С.347-355.
- Жилавская И.В.** От медиапроектов – к системе медиаобразования//Медиаобразование. 2007 N 2. С.4-8.
- Жукоцкая З.Р., Горелова Е.В.** Медиаобразование в контексте формирования информационной культуры личности//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.285-288.
- Журин А.А.** Интеграция медиаобразования с курсом средней общеобразовательной школы//Медиаобразование. 2005. № 2. С.29-51.
- Журин А.А.** Информационная безопасность как педагогическая проблема//Педагогика. 2001. № 4. С. 48-55.
- Журин А.А.** Медиаобразование на уроках естественнонаучного цикла//Естествознание в школе. 2004. №5. С.23-27.
- Журин А.А.** Принципы отбора информации СМИ для использования на уроках химии//Химия: методика преподавания. 2005. N 7. С.6-15. N 8. С.3-11.
- Зазнобина Л.С.** Технология интеграции медиаобразования с различными учебными дисциплинами // На пути к 12-летней школе. М., 2000. С.178-182.
- Залагаев Д.В.** Медиаобразование в информатике – решение коммуникативных задач через интерактивные инструменты сайта//Информационные технологии в образовании, технике, медицине. Т 1. Волгоград: Изд-во Волг. гос. тех. ун-та, 2004. С.108-113.
- Залагаев Д.В.** Обучение веб-программированию как средство формирования медиаграмотности – опыт США//Инициирование и формирование стратегических векторов развития образования. Саратов: Саратов. писатель, 2004. С.106-109.
- Залагаев Д.В.** Предпосылки необходимости формирования элементов медиамышления учащихся//Математика и информатика: наука и образование. Вып. 4. Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ун-та, 2004.
- Залагаев Д.В.** Элективный курс как средство интеграции медиаобразования в профильной школе//Информационные технологии в XXI веке. Днепропетровск: ИПК ИнКомЦентр УГХТУ, 2004. С.72-75.
- Змановская Н.В.** Медиакоммуникативная образованность студентов вуза – будущих учителей: критерии сформированности//Вопросы педагогического образования. Вып.14. Иркутск: ИПКРО, 2003. С.133-139.
- Змановская Н.В.** Медиакоммуникативная образованность учителя как ведущая компонента его профессиональной субкультуры//Вопросы педагогического

образования. Вып.12. Иркутск: Изд-во Иркутск. гос. лингвист. ун-та, 2001. С.105-111.

Змановская Н.В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуникативной образованности студентов вуза – будущих учителей//Вопросы педагогического образования. Вып.14. Иркутск: ИПКРО, 2003. С.152-158.

Иванова Л.А. Видео как одно из средств массовой коммуникации и его возможности в медиаобразовании школьников-подростков на уроках французского языка//Вопросы педагогического образования. Вып.11. Иркутск: Изд-во Иркутск. гос. лингвист. ун-та, 2000.

Иванова Л.А. К вопросу о формировании медиаобразованности будущего учителя в современном обществе//Байкальский психологический и педагогический журнал. Иркутск, 2005. № 1-2. С.131-137.

Иванова Л.А. Кафедра педагогики в вузе как центр научно-исследовательской работы в области проблем медиаобразования в школьной и вузовской педагогике//Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.312-323.

Иванова Л.А. Коллективное решение стратегических проблем медиаобразования в школьной и вузовской педагогике в рамках Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования МАНПО//Вопросы педагогического образования. Вып.17. Иркутск: ИПКРО, 2006.

Иванова Л.А. Критерии и методика выявления сформированности медиакоммуникативной образованности учащихся в процессе обучения французскому языку (на материале видео)//Вопросы педагогического образования. Вып.14. Иркутск: ИПКРО, 2003. С.291-295.

Иванова Л.А. Медиаобразование как педагогический феномен//Сибирский педагогический журнал. 2005. №1. С.70-80.

Иванова Л.А. Особенности восприятия учащимися аутентичных видеодокументов//Вопросы педагогического образования. Вып. 13. Иркутск: ИПКРО, 2002.

Иванова Л.А. Проблемы медиаобразования в психолого-педагогической литературе//Вопросы педагогического образования. Вып.15. Иркутск: ИПКРО, 2004. С.73-82.

Иванова Л.А. Роль средств массовой коммуникации в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения//Вопросы педагогического образования. Вып.16. Иркутск: ИПКРО, 2005. С.251-259.

Иванова Л.А. Формирование медиакоммуникативной образованности подростков средствами видео на кружковых занятиях французского языка во ДДиЮТ//Обновление содержания деятельности в учреждениях дополнительного образования детей: результаты и продуктивность педагогической деятельности. Иркутск: ГУОПО, 2000.

- Иванова Л.А.** Формирование медиаобразованности будущего учителя (к постановке проблемы)//Проблемы современного образования: Вестник Иркутск. гос. лингвист. ун-та. Сер. педагогика и психология/Под ред. О.А.Лапиной, Л.А.Ивановой. Иркутск: Изд-во Иркутск. гос. лингвист. ун-та, 2005. С.18–26.
- Ильичев Г.** Кинообразование в моей жизни//Медиаобразование. 2006. N 1. С.13-18.
- Калач Е.В., Пензин С.Н.** Медиаобразование в Серебряном веке//Медиаобразование. 2007 N 2. С.9-19.
- Караулова Н.Е., Павлова Т.П.** Использование медиаобразовательных технологий на уроках изобразительного искусства и информатики//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.196-200.
- Каруна (Донец) И.А.** Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. 2003. № 2. С.66-79.
- Каруна (Донец) И.А.** Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. 2002. № 1. С.47-50.
- Ким В.А.** О визуальном воспитании школьников//Медиаобразование. 2006. N 3. С.34-39.
- Кириллова Н.Б.** Медиакультура: реальность и перспективы//Культура. Власть. Общество/Ред. Н.Б.Кириллова. Екатеринбург, 2002. С.139-142.
- Кириллова Н.Б.** Медиаобразование в эпоху социальной модернизации//Педагогика. 2005. № 5. С.13-21.
- Кириллова Н.Б.** Медиаобразование как фактор социальной модернизации//Уральский Федеральный округ. 2004. №№ 11-12. С.54-55.
- Кириллова Н.Б.** От медиаобразования — к медиакультуре//Медиаобразование. 2005. № 5. С.52-55.
- Ковшарова Т.В.** О формировании медиаобразованности школьников на занятиях экологии средствами мультимедиа//Вопросы педагогического образования. Вып.16. Иркутск: ИПКРО, 2005. С.259-273.
- Колесниченко В.Л.** Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//Медиаобразование. 2006. N 3. С.62-68.
- Колесниченко В.Л.** Канада – лидер медиаобразования//Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2006. N 1. С.68-72.
- Колесниченко В.Л.** Медиаобразование на материале телевидения (канадский опыт)//Преподаватель высшей школы в XXI веке. Сб.4. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ин-та, 2006. С.141–145.
- Колесниченко В.Л.** Оракул электронного века//Медиаобразование. 2006. N 1. С.46-49.
- Корконосенко С.Г.** Педагогика журналистики: вариант для Таджикистана//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Короченский А.П.** Важный вклад в медиапедагогическую науку//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. С.37-42.
- Короченский А.П.** Медиаобразование и журналистика на юге России//Юг России в прошлом и настоящем: история, экономика, культура/Отв. ред. И.Т.Шатохин. Белгород: изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. Т.1. С.316-323.
- Короченский А.П.** Медиаобразование и медиакритика, их роль в формировании рационально-критического отношения к СМИ//Международный конгресс «300 лет российской газете. От печатного станка к электронным медиа». М.: Изд-во МГУ, 2002. С.195-197.
- Короченский А.П.** Медиаобразование как фактор демократизации телевидения (европейский опыт) //Медиаобразование. 2006. N 3. С.44-53.
- Короченский А.П.** Медиаобразование как фактор демократизации телевидения (европейский опыт)//Медиаобразование. 2006. N 3. С.44-53.
- Короченский А.П.** Медиаобразование: миф или реальность?//Медиаобразование. 2005. № 2. С.82-86.
- Короченский А.П.** Существенный вклад в совершенствование медиакультуры коммуникаторов//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных западными авторами//Медиаобразование. 2005. № 4. С.91-93.
- Кругликова Л.С.** Медиаобразование как условие развития профессиональной компетенции педагогов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.364-369.
- Кругликова Л.С.** Медиаобразование, интегрированное с базовым: Реальный опыт//Завуч. 2000. № 6. С.24-30.
- Кругликова Л.С.** Составляющие профессиональной компетентности в медиаобразовательной деятельности Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.30-34.
- Кто есть кто в российской медиапедагогике//Медиаобразование. 2006. N 1 С.73-93. № 2. С.62-86.
- Кутькина, О.П.** Педагогические условия формирования медиакомпетентности студентов библиотечно-информационной специальности//Психодидактика высшего и среднего образования. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2006. Ч. 2. С. 278–281.
- Леготина Н.А.** К вопросу о содержании медиаобразования в условиях информационного общества//Человек культуры. Бийск: НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2000. С. 110-112.
- Леготина Н.А.** К вопросу о формировании терминологического аппарата медиаобразования//Молодежь Зауралья - третьему тысячелетию. Курган, 2000. С.70-71.

- Леготина Н.А.** Массовая культура как элемент медиаобразования в истории российской педагогики XX века//Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета. Вып. 2. Курган, 2000. С. 112-115.
- Леготина Н.А.** Основные тенденции формирования содержания медиаобразования школьников//Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета. Вып. 3. Курган, 2001. С.93-96.
- Леготина Н.А.** Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях//Медиаобразование. 2005. № 1. С.56-66.
- Леготина Н.А.** Политическое информирование в советской школе и современные проблемы медиаобразования//Наука и образование Зауралья. 2000. № 2. С.253-255.
- Леготина Н.А.** Содержание и структура курса «Медиаобразование школьников» для студентов педагогических специальностей университета//Гуманизация образования в XXI веке. Шадринск, 2001. С.154-155.
- Листенгартен В.С.** Союз кино и педагогики//Медиаобразование. 2006. N 1. С.94-97.
- Лиханова Е.Н.** Социально-психологический и морально этический аспекты экранной культуры современного подростка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.22-38.
- Маева Н.М.** Содержание медиаобразовательной работы в школе//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.97-105.
- Максимова В.** Журналистское образование: сумма технологий, или культура творчества?//Медиаобразование. 2006. N 1. С.39-45.
- Максимова Г.П.** Медиапедагогика как одно из направлений современного образования//Известия вузов. Северо-кавказский регион. 2005. № 4. С.119-123.
- Максимова Г.П.** Технологии медиаобразования//Высшее образование в России. 2005. № 6.С.131-134.
- Марченков А.А.** Община братьев Люмьер//Медиаобразование. 2005. № 4. С.56-70.
- Марченков А.А., Цветаева В.Б.** Перспективы интеграции киноклуба в систему гуманитарного образования//Медиаобразование. 2005. № 3. С.65-68.
- Мельник Г.С.** Подходы в изучении проблемы журналистского образования в России//Massmedia. XXI век. 2006. № 1.
- Мельникова Е.М.** Медиаобразовательный потенциал детской периодики белгородской области//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.229-236.
- Минбалеев А.В.** Роль медиаобразования в формировании информационно-правовой культуры современной молодежи//Медиаобразование. 2007 N 1. С.12-16.
- Михарева Н.Б.** Медиаобразовательные технологии как средство личностно-ориентированного и деятельностного обучения//Образовательные технологии XXI

века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.369-375.

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

Мурюкина Е.В. Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//Формы и методы воспитательной работы в вузе. Казань: Изд-во Казан. гос. пед. ун-та, 2001. С.340-341.

Мурюкина Е.В. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры//Дополнительное образование. 2006. № 6. С.39-42.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект)//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.59-62.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование: проблемы и тенденции//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.68.

Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы//Медиаобразование. 2005. № 4. С.23-39.

Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов//Медиаобразование. 2007 N 2. С.11-115.

Мурюкина Е.В. Межрегиональная конференция «Информационное общество и молодежь»//Медиаобразование. 2007 N 1.С.8-11.

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

Мурюкина Е.В. Психологическая характеристика показателей развития аудитории в области медиакультуры//Дополнительное образование. 2005. № 3. С.6-11.

Мурюкина Е.В. Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории//Медиаобразование. 2006. N 3. С.30-33.

Мурюкина Е.В. Роль медиаобразования в развитии психологии мышления и творчества старшеклассников//Динамика процессов в природе, обществе и технике: информационные аспекты/Ред. В.П.Рыжов, В.П.Федосов. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ун-та, 2003. С.58-61.

Мурюкина Е.В. Российская кинопресса: современное состояние, тенденции развития//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.225-229.

- Мурюкина Е.В.** Современная российская кинопресса и медиаобразование//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.138-140.
- Мурюкина Е.В.** Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников//Медиаобразование. 2005. № 6. С.48-77.
- Назарова В.В.** Роль элективных кинообразовательных курсов в развитии учащихся четвертых-седьмых классов Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудиловой, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.202-205.
- Нефедова Е.А.** Введение условной наглядности как одного из элементов медиаобразования в процесс обучения первоклассников на уроках математики//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилова, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.300-303.
- Новикова А.А.** Глобализация и медиаобразование//Современный человек в пространстве образования и науки/Ред. Е.П.Александров и др. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2004. С.174-180.
- Новикова А.А.** Интеграция обучения медиаграмотности в систему образования//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. 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 контексте теории «диалога культур»//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.69-70.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в США и теория «диалога культур» в контексте современного гуманитарного обучения//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. С. 176-181.
- 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.
- Новикова А.А.** Методика проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в курс английского языка//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилова, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.82-85.

- Новикова А.А.** Современные тенденции развития медиаобразования в США//Медиаобразование. 2006. № 3. С.54-61.
- Новикова А.А.** Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.537-539.
- Павлова Е.Д.** Медиаобразование как способ формирования национальной информационной культуры//Приоритетные национальные проекты: первые итоги и перспективы реализации//Отв. ред. Ю.С. Пивоваров. М.: ИНИОН РАН, 2007. С.204-208.
- Пантелеева Е.Е.** Медиаобразовательные технологии в школьной практике//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.376-378.
- Парменова Н.А.** Медиаобразование на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.315-317.
- Пензин С.Н.** ...плюс краеведение и культурология//Медиаобразование. 2005. № 3. С.28-36.
- Пензин С.Н.** Кино в системе воспитания и вузе//Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. С. 77-78.
- Пензин С.Н.** Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1. С.70-73.
- Пензин С.Н.** Медиаобразование и диалог культур//Вестник Воронежского государственного университета. 2004. № 3. С.124-132.
- Пензин С.Н.** Медиаобразование: дорога длиною в жизнь//Медиаобразование. 2005. № 5. С.43-51.
- Пензин С.Н.** Николай Алексеевич Лебедев (1897-1978): патриарх отечественного кинообразования//Медиаобразование. 2005. № 1. С.81-89.
- Пензин С.Н.** Приобщение студентов к искусству кино как эффективный фактор гуманитаризации высшего образования//Актуальные проблемы гуманитаризации высшего образования. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000. С.183-187.
- Пензин С.Н.** Союз медиапедагогика и краеведения//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.127-131.
- Пензин С.Н.** Университет и формирование медиакультуры//Университет и общество. Сотрудничество университетов в XX веке. М.: МАКС Пресс, 2003. С.110-111.
- Пензин С.Н.** Учебное кино в университете//Вестник Воронеж. гос. ун-та. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. № 2. С.66-72.
- Пензин С.Н.** Учитель кино (к пятидесятилетию педагогической деятельности Олега Александровича Баранова)//Медиаобразование. 2007 N 1. С.83-92

- Писаренко В.И.** Использование видеоматериалов в развитии гуманитарной культуры//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. С.188-194.
- Писаренко Н.А.** Создание и использование транспарантов для графопроектора к урокам русского языка как один из приемов медиаобразовательной технологии//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.286-294.
- Плавкина А.А.** Формирование коммуникативной компетентности на основе медиаобразовательных технологий (на уроке информатики) //Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.180-182.
- Подкопаева Е.В.** Кино для историка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.18-21.
- Поличко Г.А.** Изучение изображения как компонента экранного образа//Медиаобразование. 2005. № 3. С.56-65.
- Поличко Г.А.** Автобиографические заметки медиапедагога//Медиаобразование. 2005. № 1. С.25-55.
- Поличко Г.А.** Изучение монтажа на медиаобразовательных занятиях//Медиаобразование. 2005 № 4. С.40-48.
- Поличко Г.А.** Медиаобразование будущих продюсеров кино и ТВ в государственном университете управления//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.71-73.
- Поличко Г.А.** Методические рекомендации к анализу экранного произведения//Вестник Гос. ун-та управления (ГУУ). 2000. № 1.
- Поличко Г.А.** Нужна массовая кинограмотность! О подготовке продюсеров кино и ТВ в Государственном университете управления//Вестник Союза кинематографистов РФ. 2001. №34-35.
- Поличко Г.А.** О методике преподавания основ аудиовизуальной культуры студентам квалификации «Продюсер кино и телевидения» Вестник Гос. ун-та управления (ГУУ). 2000. № 1.
- Постовая Л.Б.** Формирование коммуникативной компетентности на основе использования медиаобразовательных технологий (на уроках развития речи в 6 классе)//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.206-208.
- Программа учебного курса «История медиаобразования»//Медиаобразование. 2005. № 4. С.71-78.
- Программа учебного курса «Основы медиаобразования»//Медиаобразование. 2005. № 5. С.75-88.
- Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»//Медиаобразование. 2005 № 4. С.78-87.

Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе»//Медиаобразование. 2005. № 6. С.78.

Разлогов К.Э. Медиаобразование – мифы и реальность//Медиаобразование. 2006. N 3. С.90-93.

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

Решение Межрегионального «круглого стола» «Медиаобразование: проблемы и перспективы»//Медиаобразование. 2005. № 1. С.4-6.

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

Рудакова Д.Т. Развитие коммуникативной культуры на основе использования информационно-коммуникативных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.111-118.

Рудакова Д.Т. Развитие содержания деятельности в условиях использования медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.144-151.

Рыжих Н.П. Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//Наука и образование Зауралья. 2000. № 3. С.233-237.

Рыжих Н.П. Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств//Медиаобразование. 2005. № 1. С.93-102.

Рыжих Н.П. Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. С.181-184.

Рыжих Н.П. Медиаобразование в свете диалога культур//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. N 2. С.136-139.

Рыжих Н.П. Медиаобразование и проблема насилия на экране//Современный человек в пространстве образования и науки/Ред. Е.П.Александров и др. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2004. С.194-203.

Рыжих Н.П. Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» //Медиаобразование. 2006. N 4. С.

Рыжих Н.П. Подготовка студентов факультета социальной педагогики к организации досуговой деятельности на материале экранных искусств//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.73-74.

Рыжих Н.П. Роль медиаобразования в подготовке социальных педагогов//Теоретические и практические проблемы социальной педагогики/Ред. Т.Д.Молодцова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.125-127.

- Сальный Р.В.** Кинопресса, школьники и медиаобразование//Медиаобразование. 2006. N 3. С.122-124.
- Сальный Р.В.** Концепция Ю.Н. Усова и проблема медиавосприятия//Медиаобразование. 2007 N 2. С.122-124.
- Сальный Р.В.** Медиа: проблемы власти и свободы//Медиаобразование. 2006. N 2. С.102-104.
- Сальный Р.В.** Мыслить критически//Медиаобразование. 2006. N 3. С.120-122.
- Сальный Р.В.** Развитие восприятия аудиовизуального медиатекста у старшеклассников//Материалы XIII международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов»/Ред. А.И.Андреев, И.А.Алешковский. Т.2. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.418-419.
- Селевко Г.К.** Медиаобразование - защита от манипулирования сознанием//Народное образование. 2005. N 9. С.127-131.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г.** Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. 2002. № 3. С.109-120.
- Сесин А.В.** Применение медиаобразовательных технологий на уроках мировой художественной культуры//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.125-127.
- Симаков В.Д.** Из истории кинолюбительства в России//Медиаобразование. 2006. N 3. С.4-17.
- Симаков В.Д.** Воздействие медиатекста и свет в кадре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Симаков В.Д.** Когда в руках видеокамера//Искусство в школе. 2006. № 1. С.55-56.
- Смирнов Д.О., Зубакин М.В.** Медиапсихология: теория, практика и перспективы развития//Медиаобразование. 2007 N 1. С.26-35.
- Соколова Н.Ю.** Медиаобразование, интегрированное со школьным курсом физики//Преподавание физики в высшей школе. МПГУ. 2000. N19. С.71-74.
- Соколова Н.Ю.** О возможностях обновления содержания курса физики в условиях интеграции медиаобразования//Проблемы перехода к 12-летней системе обучения. М.: ИОСО РАО, 2000. С. 119-121.
- Соколова Н.Ю.** Преподавание темы «Развитие современных средств связи» в рамках интеграции медиаобразования в школьный курс физики//Проблемы перехода к 12-летней системе обучения. М.: ИОСО РАО, 2000. С. 115-119.
- Список книг, статей по проблемам медиаобразования, опубликованных российскими авторами на иностранных языках//Медиаобразование. 2005. № 5. С.91-03.
- Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакультуре, информационной культуре, медиаграмотности, информационной грамотности, компетентности (с 2000 по 2006 годы)//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованной в 2006 году на русском языке//Медиаобразование. 2006. N 4. С.

- Список российских диссертаций по проблемам медиаобразования //Медиаобразование. 2005. № 2. С.112-116.
- Список российских журнальных статей по проблемам медиаобразования//Медиаобразование.2005. № 1.С.125-128.
- Список российских книг и брошюр по проблемам медиа и медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 2. С.117-122.
- Список учебных программ по медиаобразованию, разработанных российскими авторами//Медиаобразование.2005. № 3. С.104-108.
- Спичкин А.В.** Видеокамера в школе//Наука и образование Зауралья. 2000. № 3. С. 224-229.
- Столбникова Е.А.** Информационная безопасность личности в содержании медиаобразования//Здоровье детей как ценность культуры/Ред. К.В.Султанов. СПб: Изд-во СПб гос. пед. ун-та, 2003. С.321-322.
- Столбникова Е.А.** К вопросу о медиаграмотности современных педагогов//Глобализация: pro et contra: «Глобализационный вызов истории на рубеже тысячелетий: приоритеты российской культуры и искусства». СПб., 2006. С. 265-267.
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность как профессиональная компетентность//Проблемы модернизации высшего профессионального образования. Волгодонск, 2006. С.62-67.
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//Медиаобразование. 2006. N 2. С.55-61.
- Столбникова Е.А.** Медиаобразование: проблема воспитания критического мышления//Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе/Ред.Р.М.Чумичева. Волгодонск: Волгодонск. Полиграфобъединение, 2001. С.150-155.
- Столбникова Е.А.** Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов//Медиаобразование. 2005. № 1. С.66-77.
- Столбникова Е.А.** Особенности медиаобразования в области рекламы//Педагогический альманах. 2002. № 3-4. С.86-87.
- Столбникова Е.А.** Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию//Медиаобразование. 2005. № 3. С.69-95.
- Столбникова Е.А.** Проблемы информационной безопасности современного студенчества//Современные проблемы прикладной психологии». Ярославль, 2006.
- Сысоева Н.В.** Условная наглядность на уроках русского языка как один из приемов медиаобразования//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.294-300.
- Тарасов К.А.** Аудиовизуальная культура и образование//Высшее образование в России. 2005. № 5. С.90-96.
- Тихомирова К.М.** Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-

во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.243-268.

Тихомирова К.М. Исследование уровня медиаобразовательной подготовки младших школьников//Школа 2000. Концепции, методика, эксперимент/Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. М.: Изд-во Ин-та общего среднего образования Российской Академии образования, 1999. С.291-298.

Тихомирова К.М. Методический прием в системе медиаобразовательных технологий Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.263-271.

Тихомирова К.М. Результаты эксперимента по формированию первоначальных информационных умений у младших школьников//На пути к 12-летней школе/Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. М.: Изд-во Ин-та общего среднего образования Российской Академии образования, 2000. С.355-362.

Туликов А.В. Перспективы реализации международного проекта ECDL в Российской Федерации//Медиаобразование. 2006. N 2. С.49-54.

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. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование.2000. № 3. С. 48-69.

Ушакова С.В. Роль журналистики в развитии медиакультуры аудитории//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.222-224.

Факторович А.Л. Медиаобразование и специфика региональной информационной политики//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.236-238.

Фатеева И.А. Непрофессиональное медиаобразование и его кадровое обеспечение в России//Вестник Челябинского государственного университета. 2005. № 1. С.6-10.

Фатеева И.А. От творческого конкурса к экзамену по медиакультуре//Высшее образование в России. 2005. № 5. С.86-89.

Федоров А.В. А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования//Искусство и образование. 2005. № 6. С.67-79.

Федоров А.В. И.С.Левшина: кинокритик и кинопедагог//Искусство и образование. 2004. № 6. С.75-79.

Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. 2004. № 4. С.52-70.

Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2006. N 6. С. 24-38.

Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2006. N 6. С. 24-38.

Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания//Перемена. 2007. N 3. С.15-21.

- Федоров А.В.** Аудиовизуальные медиа и защита прав ребенка (медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию)//Иновационные образовательные технологии. 2005. № 4. С.46-51.
- Федоров А.В.** Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла//Медиаобразование. 2006. N 2. С.87-100.
- Федоров А.В.** Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//США-Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 1. С.77-93.
- Федоров А.В.** Возможности ограничения и контроля показа насилия на экране//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.61-63.
- Федоров А.В.** Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//Медиаобразование. 2007 N 1. С.36-43.
- Федоров А.В.** Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания//Иновации в образовании. 2006. № 2. С.5-13.
- Федоров А.В.** История российского кино: взгляд из Америки//Медиаобразование. 2007 N 1. С.98-99
- Федоров А.В.** Кино должно воспитывать//Встреча: культурно-просветительная работа. 2000. № 1. С.20.
- Федоров А.В.** Киноискусство и художественное образование//Педагогика. 2002. № 2. С. 21-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.18-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности студентов педагогических вузов//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.549-551.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.214-221.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.323-332.
- Федоров А.В.** Контент-анализ на медиаобразовательных занятиях Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.163-165.

- Федоров А.В.** Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов//Медиатека. 2006. N 2. С.33-37. N 3.
- Федоров А.В.** Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//Медиаобразование. 2006. N 3. С.72-89.
- 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 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 Латинской Америке//Медиаобразование. 2006. N 3. С.69-71.
- 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. С.96-101.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в современной России//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С.50-56.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//Медиаобразование. 2006. N 4. С.61-91.
- Федоров А.В.** Медиаобразование во Франции//Педагогика. 2003. № 5. С.90-96.
- Федоров А.В.** Медиаобразование должно стать частью учебных программ//Перемена. 2006. № 3. С.25-30.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.51-71.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.

- Федоров А.В.** Медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию//Молодежь и общество. 2007. N 1. С.110-116.
- Федоров А.В.** Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. 2004. № 3. С.64-74.
- Федоров А.В.** Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В.** Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. №3. С.65-74. № 4.
- Федоров А.В.** Международные конференции по медиаобразованию//Медиаобразование. 2006. N 1. С.50-72.
- Федоров А.В.** Насилие на экране и российская молодежь//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001. № 1. С.131- 145.
- Федоров А.В.** Насилие на экране//Встреча: Культурно-просветительная работа. 2000. № 9. С.16.
- Федоров А.В.** Насилие на экране//Человек. 2004. № 5. С.142-151.
- Федоров А.В.** Несовершеннолетняя аудитория и насилие на экране//Педагогическая диагностика. 2007. N 1. С.141-151.
- Федоров А.В.** О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование.2004. № 2. С.58-66.
- Федоров А.В.** Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Федоров А.В.** Основные модели медиаобразования в США//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.278-281.
- Федоров А.В.** Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В.** От чтения книг – к чтению медиатекстов//Школьная библиотека. 2005. № 4. С.30-33.
- Федоров А.В.** Отношение учащихся к насилию на экране, причины и следствия их контакта с экраным насилием//Педагогическая диагностика. 2007. N 2. С.129-139.
- Федоров А.В.** Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. С.84-97.
- Федоров А.В.** Отношение школьных учителей к проблеме насилия на экране//Молодежь и общество. 2007. N 1. С.90-109.
- Федоров А.В.** Поиски новых ориентиров в медиаобразовании//Журналистика и медиарынок. 2006. №7 – 8.

- Федоров А.В.** Права ребенка и насилие на экране//Мониторинг. 2004. № 2. С.87-93.
- Федоров А.В.** Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. 2001. № 2. С.57-64.
- Федоров А.В.** Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. 2002. № 2. С.84-89.
- Федоров А.В.** Программа учебного курса «Медиаобразование в западных странах»//Медиаобразование. 2006. N 3. С.95-109
- Федоров А.В.** Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//Инновации в образовании. 2007. № 4. С.30-47.
- Федоров А.В.** Развитие медиаобразования на современном этапе//Инновации в образовании. 2007. № 3. С.40-51.
- Федоров А.В.** Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов//Медиаобразование. 2007 N 1. С.44-82.
- Федоров А.В.** Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов//Медиаотека. 2006. N 3. С.27-33. 2007. N 1. С.26-33.
- Федоров А.В.** Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В.** Сравнительный анализ уровней показателей развития медиаграмотности студентов//Инновации в образовании. 2007. N 1. С.43-75.
- Федоров А.В.** Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В.** Феномен медийного успеха//Вестник электронных и печатных СМИ. 2007 № 1.
- Федоров А.В.** Центр изучения медиа и коммуникаций в Центрально-Европейском университете//Медиаобразование. 2007 N 1. С.96-97.
- Федоров А.В.** Школьники и компьютерные игры с «экраным насилием»//Педагогика. 2004. С.45-49.
- Федоров А.В.** Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//Инновационные образовательные технологии. 2006. № 1. С.35-47.
- Федоров А.В.** Эстетический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//Инновационные образовательные технологии. 2007. № 2.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.49-60.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Ключевые теории медиаобразования//Преподаем журналистику: взгляды и опыт/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. С.51-84.
- 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 США и Канаде//США – Канада: Экономика. Политика. Культура. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. № 1. С.110-119.

- Федоров А.В., Новикова А.А.** Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2002. № 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//Медиаобразование. 2006. N 3. С.18-20.
- Федоров А.В., Челышева И.В.** Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. 2004. № 8. С.34-39.
- Федоров А.В., Челышева И.В.** Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей//Медиаобразование. 2007 N 2. С.52-86.
- Федорцова С.С.** Восприятие медиатекстов старшеклассниками//Высокие технологии в педагогическом процессе/Ред. А.А.Червова. Т.2. Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. С.237-239.
- Федорцова С.С.** Инфокоммуникационные технологии в процессе обучения//преподаватель высшей школы в XXI веке. Сб.4. Ростов: изд-во Рост. гос. ун-та путей сообщения, 2006. С.165-169.
- Федорцова С.С.** Медиаобразование в информационном обществе//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.246-248.
- Федорцова С.С.** Медиатексты в современном образовании//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2006. Спец. вып. С.76-78.
- Фоминова М.Н.** Экранная культура в системе работы учителя мировой художественной культуры//Искусство в школе. 2003. № 5. С.44-48.
- Франко Г.Ю.** Великая Отечественная в литературе и на экране//Искусство в школе. 2005. №1. С.54-63.
- Франко Г.Ю.** Документальный экран в художественном образовании старших школьников//Искусство в школе. 2004. № 4. С.82-89.
- Франко Г.Ю.** Искусство кино и отечественная культура//Программы дополнительного художественного образования детей. М.: Просвещение, 2005. С.166-181.
- Хилько Н.Ф.** Аудиовизуальное творчество как художественно-эстетическая деятельность//Искусство и образование. 2006. № 1. С.59-71.
- Хилько Н.Ф.** Аудиовизуальное творчество как художественно-эстетическая деятельность//Искусство и образование. 2006. № 1. С.59-71.
- Хилько Н.Ф.** Коллективные и авторские компоненты педагогических технологий аудиовизуального творчества//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Хилько Н.Ф.** Концепция социокультурных педагогических технологий любительского аудиовизуального творчества//Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005. С.18-23.
- Хилько Н.Ф.** Медиакультурное взаимодействие и экология экранного творчества//Искусство и образование. 2004. № 4. С.71-79.
- Хилько Н.Ф.** Медиасреда в системе взаимоотношений с экранной информацией//Медиаобразование. 2006. N 4. С.

- Хилько Н.Ф.** Педагогика экранной культуры: парадигмы творчества//Искусство и образование. 2003. № 3. С.75-81.
- Хилько Н.Ф.** Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании//Медиаобразование. 2005. № 6. С.14-38.
- Хилько Н.Ф.** Социокультурные педагогические технологии любительского аудиовизуального творчества//Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2005. С.54-148.
- Хилько Н.Ф.** Экспериментальная программа по экологии экранного творчества//Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2005. С.39-54.
- Хитцова Н.Г.** К вопросу о современных подходах к проблеме медиаобразования//Проблемы целостности и непрерывности образования/Под ред. А.С. Косоковой, О.А. Лапиной. Иркутск, 2004. С.205-209.
- Хитцова Н.Г.** Медиаобразование, интегрированное с предметом «Музыка», как средство становления и развития индивидуальности, формирования информационной культуры младших школьников//XX Мерлинские чтения. Ч. II /Под ред. Б.А. Вяткина, А.А. Волочкова. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2005. С.271-273.
- Хитцова Н.Г.** Об опытно-экспериментальной деятельности по проблеме медиаобразования на уроке музыки в начальной школе//Теория и практика гуманизации педагогического процесса: материалы собрания лаборатории гуманной педагогики. Вып 5.//Под ред. О.А. Лапиной. Иркутск, 2005. С.123-126.
- Худолеева Е.И.** Педагогические проблемы современного медиаобразования в России//Материалы 56-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2006. С.92-99.
- Худолеева Е.И.** Преимущества и недостатки использования компьютера при решении педагогических проблем медиаобразования в ФРГ и в России//Компьютерные учебные программы и инновации. 2006. № 7. С.152-157.
- Цветаева В.Б., Марченков А.А.** Киноклуб как форма содержательного досуга и институт гражданского общества//Народная культура: личность, творчество, досуг. Омск, 2003.
- Чельшева И.В.** Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934)//Медиаобразование. 2005. №1. С.7-25.
- 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.** Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)//Медиаобразование. 2005. № 3. С.4-28.

- Чельшева И.В.** Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.553-554.
- Чельшева И.В.** В пространстве медиакультуры//Медиаобразование. 2005. № 3. С.102-103.
- Чельшева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//Медиаобразование. 2006. N 2. С.4-15.
- Чельшева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов//Медиаобразование. 2007 N 2. С.99-110.
- Чельшева И.В.** Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. N 2. С.147-151.
- Чельшева И.В.** Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. 2004. № 3. С.62-63.
- Чельшева И.В.** Истоки и перспективы развития эстетически ориентированного медиаобразования в России//Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005.С.5-8.
- 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.88-80.
- Чельшева И.В.** Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск//Журналистика и медиарынок. 2006. №2-3.
- Чельшева И.В.** Медиаобразование продолжается//Медиаобразование. 2006. N 1. С.97-102.
- Чельшева И.В.** Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005)//Медиаобразование. 2005. № 5. С.4-32.
- Чельшева И.В.** Медиатекст и его прочтение//Медиаобразование. 2006. N 1. С.102-104.
- Чельшева И.В.** Медиаэкология на современном этапе//Медиаобразование. 2006. N 1. С.104-105.
- Чельшева И.В.** Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Чельшева И.В.** Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.208-214.

- Чельшева И.В.** Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.270-271.
- Чельшева И.В.** Проблема насилия в жизни общества и на экране//Медиаобразование. 2006. № 3. С.124-125
- Чельшева И.В.** Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С. 165-167.
- Чельшева И.В.** Телевидение и мультимедиа в системе медиаобразования в России//Искусство и образование. 2004. № 5. С.44-49.
- Чельшева И.В.** Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 6. С.4-14.
- Черников В.** СМИ: обучение человека и социума//Народное образование. 2002. № 1. С.175-183.
- Чудинова В.П.** Новая роль публичных библиотек в медиаобразовании//Образование граждан мира. М., 2000. С.45–46.
- Шак Т.Ф.** Дистанционное обучение как компонент дополнительного образования музыкантов//Духовное возрождение России: образование и культура Краснодар 2002.
- Шак Т.Ф.** Информационные технологии в практике дополнительного образования музыкантов//Новые университеты: роль информационных технологий в становлении гуманитарного образования. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. С.144-157.
- Шак Т.Ф.** Медиаграмотность как компонент профессиональной подготовки музыканта.//Многоуровневая система художественного образования: проблемы интеграции и дифференциации. Краснодар, 2002. С. 70-74.
- Шак Т.Ф.** Медиаобразование в практике подготовки музыкантов//Гуманитарное образование в современном вузе: традиции и новации, Краснодар, 2002. С.135-136.
- Шак Т.Ф.** Медиаобразование для музыкантов//Высшее образование в России. 2004. № 8. С.46-48.
- Шак Т.Ф.** Современное музыкальное образование в свете новых информационных технологий//Культура XX века и проблемы музыкальной педагогики. Вып. 2, Ростов: Изд-во Ростов. гос. пед ун-та, 2002. С. 4-21.
- Шак Т.Ф.** Учебный курс «Музыка в структуре медиатекста»//Медиаобразование. 2005. № 5. С.38-42.
- Шариков А.В.** 12 «зол» телевидения и задачи медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 6. С.39-48.
- Шариков А.В.** Детских телепрограмм становится все меньше//Медиаобразование. 2005. № 1.С.90-92.
- Шариков А.В.** Жак Гонне - исследователь школьной и лицейской прессы//Ж.Гонне. Школьные и лицейские газеты. Становление и развитие

школьной и лицейской самодеятельной прессы во Франции. М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 2000. С.3-10.

Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование?//Медиаобразование. 2005. № 2. С.75-81.

Шариков А.В. Шаг навстречу: кино, наука, образование//Медиаобразование. 2006. N 1. С.10.

Шестакова Л.А. Функциональная нагрузка медиапедагогики и формирование художественной медиакультуры современного школьника//Мир психологии. 2005. N 3. С.211-217.

Шиян Л.К. Использование произведений теле- и видеоискусства в подготовке будущего учителя//Педагогика. 2001. № 4. С.66-70.

Якушина Е.В. Новая информационная среда и интерактивное обучение//Лицейское и гимназическое образование. 2000. № 2. С. 22-25.

Якушина Е.В. Дискуссия по проблемам интернет-образования и медиаобразования//Вопросы Интернет-образования. 2001. №1.

Якушина Е.В. Интернет в аспекте медиаобразования//Проблемы перехода к 12-летней системе обучения. М.: ИОСО РАО, 2000. С.134-139.

Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//Информационные технологии в обучении. М, 2000.

Якушина Е.В. Необходимость моделирования обучения подростков работе в Интернет//Российская школа и Интернет. СПб., 2001. С.86-87.

Якушина Е.В. Обучение подростков работе с интернетом//Интернет-технологии в современном школьном образовании. М.: ИОСО РАО, 2001.

Якушина Е.В. Подростки в Интернете: специфика информационного воздействия//Педагогика. 2001. № 4. С.45-62.

Якушина Е.В. Учебная модель сети Интернет//Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образованию. М.: ИОСО РАО, 2001. С.164-169.

Якушина Е.В. Характеристика образовательного пространства Интернет//Проблемы перехода к 12-летней системе обучения. М.: ИОСО РАО, 2000. С.139-141.

Ястребцева Е.Н. Информационно-образовательная среда новой школы//Школьная библиотека. 2000. N 1. С.43-45.

Ястребцева Е.Н. Российские и региональные информационные Интернет-ресурсы. Веб-сайты библиотек. Веб-сайты энциклопедий//Школьная библиотека. 2000. N 1. С.45-54.

Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Образовательный Интернет создается пользователями//Международное сотрудничество. 2000. N1.

Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности, защищенных с 2000 по 2007 годы:

(указана только русскоязычные диссертации начала XXI века. Список более ранних диссертаций см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с., на страницах журнала «Медиаобразование» и на интернетных сайтах Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России: <http://edu.of.ru/mediaeducation> и <http://www.medialiteracy.boom.ru>).

Гончарук А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2000.

Дейкина А.Ю. Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000.

Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2000.

Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.

Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2004.

Залагаев Д.В. Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике. Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.

Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей. Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.

Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации. Дис. ... д-ра культурологии. М., 2005.

Ковшарова Т.В. Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока. Дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006.

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

Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003.

Кузнецова Т.С. Дополнительная учебная информация как средство организации учителем образовательной среды. Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2005.

Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006.

Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004.

- Соколова Н.Ю.** Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Мурюкина Е.В.** Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы). Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2005.
- Недбай В.В.** Формирование медиакультуры младшего подростка. Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006.
- Новикова А.А.** Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Павлычева Е.Д.** Влияние электронных масс-медиа на социальную идентификацию подростков. Дис. ... канд. социол. наук. М., 2006.
- Панарина Т.В.** Гражданская социализация студентов в условиях . Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Дис. ... канд. педаг. наук. Ростов, 2006.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005.
- Тарасов К.А.** Насилие в произведениях аудиовизуальной культуры: отображение, воздействие, социальное регулирование (на материале киноискусства). Дис. ... д-ра культурологии. М., 2006.
- Тарасов К.А.** Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Дис. ... канд. социол. наук. М., 2000.
- Фоминова М.Н.** Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
- Селевко А.Г.** Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Смолянинова О.Г.** Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа технологий. Дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2002.
- Стрельников В.Н.** Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002.
- Фрайфельд Е.Б.** Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2006.
- Хилько Н.Ф.** Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере. Дис. ... докт. пед. наук. М., 2007.
- Худолеева Е.И.** Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX - начало XXI вв.): Дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2006.
- Чельшева И.В.** Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.

Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.

Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Адреса основных российских и зарубежных интернетных сайтов, отражающих тематику медиаобразования, медиакомпетентности

Цифры, как говорится, вещь упрямая. Исходя из этого популярного изречения, мы решили сравнить количество индексированных ссылок на медиаобразовательную терминологию в крупнейших русскоязычных и англоязычных поисковых системах интернета. Полученные результаты были сведены нами в следующую таблицу.

Табл. Результаты запросов (число индексированных ссылок) по ключевым словам, связанным с медиаобразованием, в ведущих российских и зарубежных поисковых системах интернета (3 февраля 2007 года)*

<i>ключевые слова</i>	<i>Названия поисковых систем в интернете</i>			
	Yandex	Rambler	Yahoo	Google
медиакультура	20,7 тыс.	7,6 тыс.	0,5 тыс.	15,6 тыс.
медиаобразование	16,7 тыс.	9,8 тыс.	6,6 тыс.	73,8 тыс.
медиапедагогика	2,1 тыс.	2,5 тыс.	0,2 тыс.	16,2 тыс.
медиаграмотность	1,1 тыс.	1,3 тыс.	0,3 тыс.	0,8 тыс.
медиакомпетентность	0,1 тыс.	0,1 тыс.	0,03 тыс.	0,1 тыс.
media culture	53,3 тыс.	0,4 тыс.	140 млн.	449 млн.
media education	42,3 тыс.	9,9 тыс.	276 млн.	1 млрд. 200 млн.
media pedagogic/s	25,0 тыс.	0,1 тыс.	60,5 тыс.	492 тыс.
media literacy	2,1 тыс.	0,8 тыс.	10млн.600тыс.	33 млн. 200 тыс.
media competence	0,5 тыс.	0,6 тыс.	5 млн.100 тыс.	9 млн. 200 тыс.

* низкий индекс англоязычных терминов в российских поисковых системах Yandex и Rambler объясняется тем, что данные системы рассчитаны на поиск слов только в русскоязычных сайтах. Англоязычные термины попадают туда в основном в тех случаях, если они встречаются в текстах на русскоязычных сайтах.

Как видно из таблицы, в российских текстах более распространен термин самый широкий термин «медиакультура», однако с ним активно соперничает по популярности термин «медиаобразование», в то время, как термины «медиаграмотность» и особенно - «медиакомпетентность» занимают довольно скромные позиции.

В известных зарубежных поисковых системах Google и Yahoo термин media culture (медиакультура), напротив, значительно (примерно вдвое) уступает термину media education (медиаобразование). Что касается ссылок на тексты с терминами media literacy (медиаграмотность) и media competence (медиакомпетентность), то они, хотя и выглядят скромнее, но все равно колеблются в диапазоне от 5 до 33 миллионов, что как минимум в 5 тысяч раз превосходит ссылки число ссылок на аналогичные термины в русскоязычных поисковых системах.

В целом разницу в «освоении» терминологии в англоязычном и русскоязычном мире можно показать и на одном самом ярком примере. В русскоязычном Yandex ссылок на тексты со словом «медиаобразование» 16,7 тысяч, в то время, как в англоязычном варианте Google - 1 миллиард 200 миллионов! Комментарии, как говорится, излишни... [А.В.Федоров].

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России
Russian Association for Film & Media Education:

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://www.medialiteracy.boom.ru>

<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Информационно-коммуникационные технологии в образовании (ICT Technologies in Education)

<http://ict.edu.ru/>

Искусство и образование (включая медиаобразование, интегрированное в уроки искусства)
Art & Education

<http://www.art.ioso.ru>

<http://som.fio.ru/subject.asp?id=10001575>

Лаборатория медиаобразования и технических средств обучения (Российская Академия образования).

Media Education Laboratory of Russian Academy of Education (Moscow).

<http://www.mediaeducation.ru>

<http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml>

Медиатека «Школьного сектора»

Media Library of School Sector

<http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>

Медиацентр (Интернет-журнал)

Media Center (Internet Journal)

<http://edu.km.ru/mcenter>

Медиаревю

Media Review (Internet Journal of Media Criticism & Media Education)

<http://mediareview.by.ru>

Медиаобразование на сайте Intel – Обучение для будущего (Media Education Intel)

http://www.iteach.ru/forum/pr_design/m_7wpr.html

Медиаобразование на сайте Московского бюро ЮНЕСКО (Media Education on the UNESCO Moscow Office)

<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» (IPOS UNESCO “Information for All”)

<http://www.ifap.ru>

Федерация Интернет-образования России

Federation for Internet Education (Russia)

<http://www.fio.ru>

<http://center.fio.ru>

Центр медиаобразования Тольятти

Media Education Center in Toliatti

<http://www.mec.tgl.ru/>

Исследовательская группа «Школьная медиатека»

Research Group “School Media Library” (Moscow).

<http://www.ioso.ru/scmedia>

ЮНПРЕСС.

YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press, Moscow).

<http://www.ynpress.ru>

International

Childnet International:

<http://www.childnet-int.org>

Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division / Division Media. Internet Literacy.

<http://www.humanrights.coe.int/media>

European Association for Audiovisual Media Education:

<http://www.datanet.be/aeema/>

<http://datanet.be/aeema>

<http://ibase330.eunet.be/aeema/aeema/htm>

European Center for Media Competence:

<http://www.ecmc.de>

European Center for Media Literacy:

<http://ecml.pc.unicatt.it/english/index.html>

European Charter for Media Literacy:

<http://www.euromedialiteracy.eu/>

European Children’s Television Center (E.C.T.C.):

<http://www.ectc.com.gr>

European Children's Film Association

<http://www.ecfaweb.org>

European Program in Media, Communication and Cultural Studies

<http://www.mediastudieseurope.net>

International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ):

<http://www.odyssee.net/~cifej>

<http://www.cifej.com>

International Association for Media and Communication Research (IAMCR):

<http://www.humfak.auc.dk/iamr>

International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME):

<http://www.icem-cime.org>

International Research Forum on Children and Media (IRFCAM):

<http://www.aba.gov.au/what/research/ifrcam.htm>

Newspaper in Education (NIE):

<http://www.fiej.org/nie>

SIGNIS: World Catholic Association for Communication

L'Association catholique mondiale por la communication

<http://www.signis.net>

http://www.wmaker.net/signis_en/

International Clearinghouse on Children, Youth and Media:

<http://www.nordicom.gu.se>

UNESCO

<http://www.unesco.org>

<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>

World Council on Media Education (WCME):

<http://www.uned.es/convoca/cmeme98>

<http://www.ntedu.org>

Australia

Australian Teachers of Media (ATOM):

<http://www.cinemedia.net/>

Council of Australian Media Education Organisations Inc. (CAMEO):

<http://www.ash.org/au/reachers/tefa/comeo.html>

Young Media Australia

<http://www.youngmedia.org.au>

Austria

Allianz fur Medienkompetenz

<http://www.afmk.at>

Mediaenpadagogic

<http://www.mediamanual.at>

Belgique

Conseil de l'Education aux Medias (CEM):

<http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/com/cem.html>

Brazil

CAAP (Media Education):

http://www.geocities.com/media_education_caap

Bulgaria

Argumenti

<http://www.argumenti.org/stories.php?story=0602070898874>

Canada

Association for Media Literacy:

<http://www.aml.ca/home/>

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/>

Barry Duncan: Barry's Bulletin from the Media Awareness Net work:

<http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/>

Canadian Association for Media Education (CAME):

<http://www.mediastudies.com>

Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html>

Center for Youth and Media Studies (CYMS):

<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination/>

Christopher Worsnop:

<http://www.screen.com/net/eng/speakers/cw/worsnop.htm>

Group de Recherche sur les Jenes et les Medias (GRJM):

<http://www.fas.umontral.ca/com/imagination>

Jesuit Communication Project (JCP):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>

Media Awareness Network:

<http://www.media-awareness.ca>

<http://www.reseau-media.ca>

Positive Entertainment Alternative for Children Everywhere (P.E.A.C.E):

<http://www.club-optimiste.qc.ca/trop/trop.html>

Chili

Media Education

<http://educacion.upa.cl/MPV.htm>

Italy

Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione:

<http://www.medmediaeducation.it>

France

Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI):

<http://www.clemi.org>

Group de Recherche sur la Relation Enfants/Medias (GRREM):

<http://www.grrem.org>

Germany

GMK (Media Education):

<http://www.gmk.medienpaed.de>

IFAK:

<http://www.hbi-stuttgart.de/ifak>

JFF (Media Education):

<http://www.jff.de>

Kassel University/ Media Education

<http://www.medienpaed-kassel.de>

<http://www.kinderfernsehforschung.de>

Hungary

Hungarian Moving Image and Media Education Association:

<http://c3.hu/~mediaokt/angol.htm>

India

Unit for Media and Communications, Tata Institute of Social Sciences, Deonar, Bombay

<http://members.tripod.com/~kpjayasankar/Home.htm>

New Zealand

National Association of Media Education (NAME)

<http://www.pakuranga.school.nz/NAME>

Norway

National Association for Media Education (LMU):

<http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/kunst/falleskunst/lag/medie/medie01.html>

Spain

Grupo Comunicar

<http://www.grupo-comunicar.com> <http://www.comunicar.es.org>

Sweden

Film Education

<http://www.filmpedagogik.nu>

Media Education

<http://www.mediapedagogik.nu>

Switzerland

TECFA (Educational Technology Unit)

http://tecfa.unige.ch/perso/resin/newsletter/TecfaNewsletter_oct.pdf

MedienPadagogic:

<http://www.medienpaed.com/impressum.htm>

Media Education:

<http://www.medien-schule.ch>

<http://www.sjw.ch>

<http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel>

Hart, A. & Suss, D.(Eds.) Media Education in 12 European Countries a Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools; Swiss Federal Institute of Technology, 2002.

<http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>

Ukraine

Institute of Media Ecology

<http://www.franco.lviv.ua/mediaeco>

United Kingdom

British Film Institute:

<http://www.bfi.org.uk>

British Film Institute & British Media Educators:

<http://www.mediaed.org.uk>

Center for the Study of Children, Youth and Media
(Institute of Education, University of London):

<http://www.ccsoline.org.uk/mediacentre/home.html>

Film Education:

<http://www.filmeducation.org>

Media Education Centre (MEC):

<http://www.soton.ac.uk/~mec/>

Media Education Wales:

<http://www.mairtom.demon.co.uk/mediaed>

Media Education:

<http://www.mediaed.org.uk/>

<http://www.ruralmedia.co.uk>

Press Wise Trust

<http://www.presswise.org.uk>

USA

Alliance for a Media Literate America

<http://amlainfo.org>

Catholic Communications Campaign:

<http://www.nccbuscc.org>

Center for Media Education (CME):

<http://epn.org/cme>

<http://www.cme.org>

Center for Media Literacy:

<http://www.medialit.org>

Citizens for Media Literacy:

<http://www.main.nc.us/cml>

Kidsnet:

<http://kidsnet.org>

Media Education Foundation:

<http://www.igc.org/mef/enter.html>

Media Literacy Online Project:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage>

Media Literacy:

www.medialiteracy.net

http://depts.washington.edu/nwmedia/view.cgi?section=nw_center&page=aboutus

<http://med.sc.edu:81/medialit>

<http://sirius.com/~medialit/warwick.htm>

<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit/>

<http://www.medialiteracy.com>

<http://www.medialiteracy.org>

<http://www.tea.state.tx.us/teks/>

<http://wwwnew.towson.edu/medialiteracy/>

Media Literacy Project:

<http://www.babson.edu/medialiteracyproject/>

Media Studies:

<http://www.mediastudies.com>

National Telemedia Council:

<http://danenet.wicip.org/ntc>

New Mexico Media Literacy Project:

<http://www.nmmlp.org>

Partnership for Media Education:

<http://www.nmec.org>

Литература, диссертации и интернет-сайты по проблемам развития критического мышления

(указаны только русскоязычные или переведенные на русский язык научные работы 90-х годов XX века и начала XXI века).

Книги, учебные пособия, сборники, статьи

Бахарева С. *Развитие критического мышления через чтение и письмо.* Учеб.-метод. пособие. Новосибирск: изд-во Новосиб. ин-та пов. квалификации и переподгот. работников образования, 2003.

Бахарева С. *Развитие критического мышления через чтение и письмо.* Учеб.-метод. пособие. Новосибирск: Новосиб. ин-т пов. квалификации и переподгот. работников образования. 2005. Вып.2. 94 с.

Богатенкова Н. В., Муштавинская И.В. *Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения.* СПб: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2001. 79 с.

Болотов В., Спиро Д. *Критическое мышление - ключ к преобразованиям российской школы*//Директор школы. 1995. N 1. С.67-73.

Брюшинкин В.Н. *Критическое мышление и аргументация*//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н.Брюшинкина, В.И.Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.29-34.

Бустром Р. *Развитие творческого и критического мышления.* М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 2000.

Бутенко А.В., Ходос Е.А. *Критическое мышление: метод, теория, практика.* Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002.

Великанова А.В. и др. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио.* Самара: Профи, 2002.

Волков Е.Н. *Критическое мышление: принципы и признаки.* 2004.//http://evolkov.iatp.ru/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html

Долговых О.Г. *Формирование критического мышления в профессиональном самоопределении студентов аграрного вуза.* Ижевск: Изд-во Ижевской гос. с.-х. академии, 2004.

Загашев И.О. *Как решить любую проблему.* СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И. *Критическое мышление: технология развития.* СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Учим детей мыслить критически.* СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Заир-Бек С.И. *Критическое мышление.* 2003
/http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm

Заир-Бек С.И. *Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы*//Директор школы. 2005. № 4. С.66-72.

- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.** *Развитие критического мышления на уроке.* Пособ. для учителя. М.: Просвещение, 2004. 173 с.
- Иванова Е.** *Формируя критическое мышление//Школьная библиотека.* 2000. N 3. С.21-23.
- Ильясов И.** *Критическое мышление: организация процесса обучения//Директор школы.* 1995. N 2. С.50-55.
- Калинников Л.А.** «Критицизм» Канта и становление критического мышления//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н.Брюшинкина, В.И.Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.35-50.
- Кларин М.В.** *Инновации в мировой педагогике.* Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
- Кларин М.В.** *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках.* М.: Арена, 1994.
- Кларин М.В.** *Развитие критического и творческого мышления//Школьные технологии.* 2004. №2. С.3-10.
- Кларин М.В.** *Технология обучения: идеал и реальность.* Рига: Эксперимент, 1999.
- Клустер Д.** *Что такое критическое мышление?//Критическое мышление и новые виды грамотности.* М.: ЦГЛ, 2005. С.5-13.
- Конева В.С.** *Формирование критичности как условие овладения младшими школьниками творческой деятельностью//Младший школьник: формирование и развитие его личности.* СПб., 2002. С.59-68.
- Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л.** *Как формировать критическое мышление?//Высшее образование в России.* 2001. N 5. С.55-58.
- Короченский А.П.** «Пятая власть»? *Медиакритика в теории и практике журналистики.* Ростов: изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Котенко В.В., Шаров Д.А.** *Методика развития критического мышления школьников в процессе обучения базовому курсу информатики//Математика и информатика. Наука и образование.* Омск, 2001. Вып.1. С.235-241.
- Критическое мышление и новые виды грамотности/Сост. О.Варшавер.* М.: ЦГЛ, 2005. 77 с.
- Критическое мышление, логика, аргументация/Ред. В.Н.Брюшинкин, В.И.Маркин.* Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. 173 с.
- Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф.** *Творческое и критическое мышление//Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания/Отв.ред. В.В.Петухов//*
<http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>
- Мастерман Л.** *Обучение языку средств массовой информации//Специалист.* 1993 (а). № 4. С.22-23. 1993 (б). № 5. С.31-32.
- Мастерман Л.** *Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//Перспективы. Вопросы образования.* 1984. № 2. С.37-48.
- Матвеева Т.М.** *Формирование критического мышления у современного школьника//Ученик в обновляющейся школе.* М., 2002. С.83-89.
- Мокраусов И.В.** и др. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо.* Самара: Профи, 2002. Самара: Профи, 2003.
- Муштавинская И.В.** *Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление//Методист.* 2002. N 2. С.30-35.

- Муштавинская И.В., Иваньшина Е.В.** Критическое мышление на уроках естествознания//*Естествознание в школе*. М., 2004. №3. С.34-39.
- Муштавинская И.В., Иваньшина Е.В. *Уроки естествознания: опыт использования образовательной технологии «Развитие критического мышления» в курсе естествознания 5 кл.* Метод. пособие. СПб: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 66 с.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф.** О критическом мышлении. 2000/http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml
- Основы критического мышления: междисциплинарная программа*/Сост. Дж.Стил, К.Меридит, Ч.Темпл и С.Уолтер. Пос. 1-8. М., 1997-1999.
- Петров Ю.Н.** О технологии развития критического мышления учащихся (на уроках химии)//*Химия в школе*. 2002. N 10. С.31-34.
- Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л.** *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования*. М.: Изд-во МГУ, 2001. 166 с.
- Прямикова Е.В.** Формирование критического мышления учащихся в процессе преподавания общественных наук//*Проблемы междисциплинарных исследований в гуманитарных науках*/Отв. ред. В.П.Зиновьев. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004. С.122-134.
- Русских Г.А.** Технология развития критического мышления//*Биология в школе*. 2004. №2. С.28-33.
- Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара*/Ред. **А.В.Великанова**. Самара: Профи, 2001.
- Современный студент в поле информации и коммуникации*. Учеб.-мет. пос. для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». СПб.: РЕТРОС, 2000.
- Сорина Г.В.** Критическое мышление: история и современный статус//*Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97-110.
- Сороченко В.** Энциклопедия методов пропаганды (как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама). 2002./<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>
- Стил, Дж.Л., Меридит К.С., Темпл, Ч., Уолтер С.** *Основы критического мышления*. Пос.1. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
- Столбникова Е.А.** Медиаобразование: проблема воспитания критического мышления//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*/Ред.Р.М.Чумичева. Волгодонск: Волгодонск. Полиграфобъединение, 2001. С.150-155.
- Столбникова Е.А.** *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы)*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Столбунова С.В.** *Развитие критического мышления. Апробация технологии*. 2003/<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>
- Суворова Н.Г.** Использование приемов критического мышления на уроках по курсу «Основы правовых знаний»//*Теоретические и методические основы преподавания права в школе*. М., 2002. С.467-476.
- Сухова Л.В.** Некоторые приемы формирования критического мышления на уроках французского языка//*Иностранные языки в школе*. 2006. N 1. С.30-33.

Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. *Как учатся дети: свод основ*. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.

Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность//*Перемена*. 2005. № 2. С.15-20.

Темпл, Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. *Критическое мышление - углубленная методика*. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.

Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. (Материалы конференции). Н.Новгород: Арабеск, 2001.

Федотова Л.Н. *Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации*. М.: Институт социологии РАН, 2001. 202 с.

Федотовская Е.И. *Развитие критического мышления как задача высшей школы*//Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. М.,2003. С.282-291.

Фелтон М.К. Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению//*Перемена*. 2005. № 4. С.6-13.

Фостер К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления//*Перемена*. 2004. № 4. С.38-43.

Халперн Д. *Психология критического мышления*. СПб.: Питер, 2000. 503 с.

Халперн Д. *Психология критического мышления. Мышление: введение*. 2000/<http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>

Чуракова О.В. *Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Дидактические материалы для обучения педагогов*. Самара: Профи, 2002.

Щербо И.Н. Развитие критического мышления и формирование ответственности учащихся за свой уровень образования на уроках истории//*Образование в современной школе*. 2000. N 11-12. С. 36-39.

Диссертации

Литвинова И.С. *Деятельность учителя гуманитарных дисциплин по развитию критического мышления старшеклассников*: Дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2005.

Любимова Т.Д. *Формирование критического стиля познавательной деятельности студентов в условиях технического вуза*: Дис. ... канд. пед. наук. М.,2003..

Минкина Ф.Ф. *Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования (на материале обществоведческих дисциплин)*: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000.

Мороченкова И.А. *Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза*: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004 .

Николаева А.Е. *Формирование диалектического мышления будущих педагогов*: Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001.

Попков В.А. *Критический стиль мышления в профессиональном самостановлении преподавателя высшей школы*: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.

Столбникова Е.А. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы)*. Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005.

Тарасова М.А. *Педагогические условия формирования критического стиля деятельности учащихся многопрофильной гимназии:* Дис. ... канд. пед. наук. Москов. медицинская Академия. М., 2000.

Федотовская Е.И. *Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах.* Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

Хохлова Л.В. *Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии:* Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.

Шамис В.А. *Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения):* Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2005.

Шаров Д.А. *Развитие критического мышления учащихся при обучении программированию в курсе «Информатика и ИКТ» на профильном уровне старшей школы:* Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006.

Интернет-сайты, связанные с тематикой критического мышления

Critical Thinking

<http://www.criticalthinking.org/>

Библиотека PsyFactor

<http://www.psyfactor.org/lybr7.htm>

Перемена: Программа развития критического мышления через чтение и письмо

http://www.ct-net.net/ru/rwct_tcp_ru

Критические замечания и комментарии по поводу содержания данной книги можно прислать по адресу: [fedor\(a\)pbox.ttn.ru](mailto:fedor(a)pbox.ttn.ru)

Коротко об авторе

Федоров Александр Викторович (родился 4 ноября 1954). Окончил киноведческий факультет ВГИКа (1983), аспирантуру (1986) и докторантуру (1993) Института художественного образования Российской Академии образования (Москва). Доктор педагогических наук (1993): защитил диссертацию по медиаобразованию в высшей школе. Профессор (1994). Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (с 2003). Главный редактор российского журнала «Медиаобразование» (с 2005). Член Союза кинематографистов России (с 1984), IRFCAM (Международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия), Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, Молодежь и Медиа» (UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media), ФИПРЕССИ (FIPRESCI) и CIFEJ (Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада). Эксперт МОО ВПП ЮНЕСКО «Информации ядля всех» (www.ifap.ru). Лауреат премии Союза кинематографистов по кинокритике и киноведению (1983) и премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2002).

Лауреат научно-исследовательских грантов по гуманитарным наукам (по темам медиа и медиаобразования): Президентской программы «Поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005), Российского гуманитарного научного фонда (1999-2000 и 2001-2003, 2004-2005), Программы Президента Российской Федерации в области культуры и искусства (2001), Министерства образования России (1997-2000, 2006-2008), Программы «Университеты России» (2002-2003), Программы МИОН – Межрегиональные исследования в общественных науках (2004), Института «Открытое общество» - по различным направлениям исследований в области гуманитарных наук (1997-2002), американских фондов МакАртуров (The John and Catherine MacArthur Foundation 1997, 2003-2004) и Bureau of Educational and Cultural Affairs of the U.S. Department of State (2003), ECA Alumni Grant (2004), немецкого фонда DAAD (2000), Швейцарского научного фонда (2000), Фонда поддержки научных исследований Франции Maison des Sciences de l'Homme (MSH, Paris, France, 2002) и др.

Работал в прессе, преподавал в школе, в Российском Новом университете (РОСНОУ). был членом редколлегии журнала «Экран» (Москва). С 2005 – проректор по научной работе ТППИ, читает курсы по медиаобразованию (в том числе в рамках вузовской специализации «Медиаобразование», государственный номер регистрации 03.13.30), руководит аспирантами по тематике медиаобразования.

Автор нескольких книг по проблемам российского и зарубежного киноискусства, теории, истории и методике медиаобразования. Публикуется с 1978 года (свыше 400 статей в российских и зарубежных журналах). Печатался в научных сборниках, в журналах «Alma Mater: Вестник высшей школы», «Вестник Российского гуманитарного научного фонда», «Высшее образование в России», «Искусство и образование», «Педагогика», «Человек», «США и Канада: экономика, политика, культура», «Мониторинг», «Специалист», «Школьные технологии», «Вестник института Кеннана в России», «Мнения», «Экран», «Искусство кино», «Кинемеханик», «Видео-Асс Премьер», «Видео-Асс экспресс», «Видеомагазин», «Про кино», «Встреча», «Total DVD» (Москва), «Новини киноэкрана», «Кіно-Коло» (Украина), «Кино» (Литва), «Audience» (США), «Cineaste» (США), «Film Threat» (США), «Canadian Journal of Communication» (Канада), «Cinemaction», «Panoramiques» (Франция), «Educcommunication» (Бельгия), «International Research Forum on Children and Media» (Австралия), «Media i Skolen», «Tilt» (Норвегия), «MERZ: Medien + Merziehung» (Германия), и др.; в газетах «Культура», «Неделя», «Учительская газета», «Экран и сцена», «СК-Новости», «Литературная газета», «Первое сентября» и др.

Неоднократно участвовал в работе зарубежных международных фестивалей и международных научных конференций по проблемам медиаобразования (Оберхаузен-1994, Женева-1996, 2000; Париж, ЮНЕСКО-1997 и 2007, Монреаль-1997, 2003, Сан-

Паулу-1998, Вена, ЮНЕСКО-1999, Салоники-1999, 2001, Торонто-2000, Лондон-2002, Балтимор, 2003, Локарно, 2006, Прага, 2007, Грац, 2007 и др.). Занимался научно-исследовательской работой в области медиакультуры и медиаобразования в Центрально-Европейском (Будапешт, 1998, 2006) и Кассельском (Кассель, 2000) университетах, университете им. Гумбольдта (Берлин, 2005), в Центрах медиаобразования Министерств образования Бельгии (Брюссель, 2001) и Франции (CLEMI, Париж, 2002), в Институте Кеннана (Вашингтон, 2003). Выступал с докладом на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002).

Библиография (книги А.В.Федорова):

- Fedorov, A. *On Media Education*. Moscow: ICOS UNESCO 'Information for All', 2008. 156 p.
- Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: социологические опросы*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов*. Таганрог: Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. *Медиаобразование в ведущих странах Запада*. Таганрог: Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*. Учебное пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с. ISBN 5-901625-08-0.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. *Медиаобразование в России: Краткая история развития*. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. *«За» и «против»: Кино и школа*. М., 1987.
- Федоров А.В. *Трудно быть молодым: Кино и школа*. М., 1989.
- <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>
- <http://www.ifap.ru>
- <http://www.mediaeducation.boom.ru>
- <http://www.medialiteracy.boom.ru>
- <http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml>
- <http://mediareview.by.ru>
- <http://www.auditorium.ru> (поиск статей и книг по медиаобразованию в разделе "Библиотека" по ключевому слову - медиаобразование).

Федоров Александр Викторович
Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов
педагогического вуза

Монография

Издатель:

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»

Почтовый адрес: Россия, 121096, Москва, а/я 44

Е-mail contact@ifap.ru

<http://www.ifap.ru>

Подписано в печать 20.08.2007. Формат 60x84 1/16

Объем 44 усл. п.л. Гарнитура Times.

Бумага офсетная. Печать трафаретная.

Тираж 500 экз. Зак.