

Е.А.СТОЛБНИКОВА

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

(на материале рекламы)

Столбникова Е.А.

Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.

ISBN 5-98517-027-6

В монографии проанализированы современные социокультурные, психологические, педагогические проблемы взаимодействия студенческой аудитории с медиатекстами, в частности рекламными сообщениями. Представлен анализ существующих теоретических моделей медиаобразования в России и за рубежом. Рассмотрена роль рекламы в современной социокультурной ситуации.

Приведены результаты педагогического эксперимента. Рассмотрены возможные пути реализации процесса медиаобразования студентов педагогического вуза в рамках модели медиаобразования на материале рекламных медиатекстов.

В приложении содержатся тексты анкет по вопросам взаимодействия медиа и студенческой аудитории, программа учебного курса «Медиаобразование на материале рекламы».

Для преподавателей, аспирантов, студентов, учителей, для широкой аудитории, интересующейся проблемами влияния современных рекламных медиатекстов на подрастающее поколение. Для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30. («Медиаобразование»), утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальности педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

Монография написана и опубликована при поддержке гранта 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». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Рецензенты:

В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор,

Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор

© Столбникова Елена Анатольевна, 2006

Содержание

Введение

<i>Глава 1. Теоретические основы медиаобразования студентов на материале рекламы</i>	4
1.1. Теоретические модели медиаобразования в России и за рубежом.....	8
1.1.1. Современные теории медиаобразования.....	8
1.1.2. Модели медиаобразования российских ученых-педагогов.....	12
1.1.3. Модели медиаобразования в зарубежных странах.....	29
1.2. Роль рекламы в современной социокультурной ситуации.....	41
<i>Глава 2. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале рекламы как условие развития критического мышления при восприятии рекламной информации</i>	58.
2.1. Психолого-педагогические особенности студенческого возраста.....	58.
2.2. Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию и типология восприятия ею рекламных сообщений.....	82
2.3. Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов и ее апробация в процессе педагогического эксперимента.....	105
<i>Заключение</i>	121
<i>Приложения</i>	
Приложение 1. Анкета №1 «Мое отношение к медиа и рекламе» (вводная)...	130
Приложение 2. Анкета №2 «Мое отношение к медиа и рекламе» (основная)	131
Приложение 3. Тест уровня развития восприятия студентами рекламных сообщений	135
Приложение 4. «Дневник телепросмотров».....	137
Приложение 5. План занятия по теме «Психотехнологии рекламных средств».137 План занятия по теме: Психологические манипуляции в рекламе	
Приложение 6 . Программа учебного курса «Медиаобразование на материале рекламы».....	140.
<i>Литература</i>	152

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир трудно представить без медиа - средств массовой коммуникации (СМК), которые приобрели особую значимость в жизни человечества во второй половине XX века. Масс-медиа сегодня – это одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты.

Современный этап развития нашей страны отличается качественными изменениями во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Возникают социальные проблемы далеко не локального характера. Разрешение этих проблем напрямую зависит от системы информационных связей в обществе, от той побудительной мотивации, которая меняет восприятие и поведение многих людей.

В сложившихся условиях все больше возрастает роль рекламы. Она является одним из важнейших инструментов рынка и проведения предвыборных политических кампаний, ее некоммерческие формы привлекают внимание людей к актуальным социальным проблемам. Характер рекламы отражает уровень развития общества, экономических и социальных отношений. Яркая, манящая, часто навязчивая, она стала атрибутом современной российской действительности. Влияние рекламы вовсе не однозначно: с одной стороны, она стимулирует развитие товарных рынков и сферы услуг, повышает политическую активность, но одновременно способна манипулировать общественным мнением и поведением людей.

Говоря о влиянии медиа на человека, надо отметить их информационную и просветительскую функции, благодаря которым массовой аудиторией приобретаются разнообразные, часто противоречивые и несистематизированные сведения. Иметь это в виду особенно важно еще и потому, что медиа фактически представляют собой систему неформального образования и просвещения различных слоев населения. СМК весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм и на формирование ценностных ориентаций личности.

В настоящее время интеллектуальные ресурсы общества становятся мерой его национального богатства. Это означает, что перспективы благосостояния и устойчивого развития определяются качеством образования. В этих условиях необходимо разобраться в закономерностях информационного общества и механизмах влияния медиа на развитие личности. С появлением новых обучающих технологий развиваются инновационные формы получения образования (например, дистанционное обучение с использованием Интернета) обучение приобретает статус непрерывности. Растет престиж компетентности и профессионализма, а главное, расширяются возможности для творческой активности людей.

Чем более образован человек в информационном обществе, чем полнее и целенаправленнее он обеспечивает себя информацией, тем адекватнее будет формируемый им образ реального мира и тем лучше он сможет вписаться в окружающий мир. Это позволит ему максимально полно раскрыть свой материальный и духовный потенциал, наиболее благоприятным образом реализовать уникальные природные задатки.

Современное образование немислимо без использования информационных технологий и средств массовой коммуникации. Деятельность свыше 70% взрослого населения мира, так или иначе, связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90% человечества являются активными потребителями массовой информации. Но сегодня многие россияне фактически не готовы к полноценной жизни в информационном обществе, им не хватает соответствующих знаний и умений в области медиа – медиаграмотности/медиакомпетентности. Согласно данным социологических исследований, число российских студентов, предпочитающих в свободное время «телесмотрение» неуклонно растет. В начале XXI века произошла окончательная переориентация молодежной аудитории на аудиовизуальные медиатексты.

В связи со сложившейся ситуацией весьма актуальным направлением в педагогике становится *медиаобразование* (англ. media education, от лат. media - средства), ориентирующее обучающихся на изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео, интернета 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 [143]. В характеристике будущего педагога в государственном стандарте высшего профессионального образования отмечается, что выпускник педагогического вуза должен владеть методами поиска, обработки и использования информации, умеет интерпретировать и адаптировать ее для адресата.

Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медиапедагогике для формирования умений ориентации в информационном поле, для противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, позитивного саморазвития личности.

Вопросы медиаобразования исследуются в научных трудах отечественных и зарубежных авторов. Ю.Н.Усов в своих работах [1989] разработал методику внедрения медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. Главной целью медиаобразования он выдвигал эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории. В исследованиях Л.С.Зазнобиной [1996] рассматривались вопросы интеграции медиаобразования в школьные учебные предметы, включение медиаинформации в систему формируемых в школе знаний. В работах А.В.Спичкина [1999] целью медиаобразования была обозначена аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся. А.В.Шариков [1991] формулирует основные задачи медиаобразования как знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации, развитие восприятия и понимания медиатекстов, развитие умения анализа, интерпретации, оценки медиатекстов. Достижение поставленных задач предполагает базовые и расширенные курсы по специфике образовательного учреждения. А.В.Федоров [2001, 2002, 2003, 2004, 2005] в своих работах основное внимание уделяет проблемам и моделям медиаобразования студентов педагогических вузов, тематике анализа зарубежных медиапедагогических концепций. Л.Мастерман (Великобритания) определяет цели медиаобразования в виде способности человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах [1997]. Достижение цели происходит через решение задач по формированию 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.

Проведенные исследования дают богатый теоретический и практический материал для разработки избранной нами темы. Но, несмотря на огромный потенциал использования медиа в процессе воспитания и образования, в практической деятельности они применяются достаточно редко, т.к. большинство педагогов-практиков не могут воспринимать медиаинформацию на достаточно высоком уровне критического мышления, не владеют теорией и методикой медиаобразования. Таким образом, существует противоречие между необходимостью развития у будущих педагогов умений полноценного восприятия и анализа медиатекстов (в данном случае – рекламных) и недостаточной разработкой моделей включения медиаобразования в процесс подготовки будущих педагогов.

Вот почему целью нашего исследования стала разработка модели медиаобразования на материале рекламы в педагогическом вузе, определение критериев и показателей умений студентов критически анализировать медиатексты.

Задачи исследования:

- определить общие подходы в теоретических моделях медиаобразования отечественных и зарубежных исследователей;
- сформулировать тенденции развития рекламы как современных информационных медиатекстов на основе ее типологии, оказывающих воздействие на обучающихся;
- выявить социально-психологические особенности восприятия рекламы студентами, ориентированными на педагогическую профессию;
- определить показатели развития критического мышления студентов как основы для формирования профессиональной направленности в процессе медиаобразования;
- разработать модель медиаобразования будущих учителей на материале рекламы, направленную на развитие их критического мышления. Апробировать данную систему в процессе эксперимента и внедрить в практику вузовского образования.

Эффективность развития критического мышления студентов педагогического вуза посредством медиаобразования, по нашему мнению, зависит от целостного подхода, включающего:

- актуализацию в теоретической подготовке будущих учителей проблемы воздействия рекламы, как на личность студентов, так и на их профессиональную позицию;
- повышение уровня медиаграмотности/медиакомпетентности будущих учителей при определении позитивного и негативного содержания рекламы на основе ее типологии;
- ориентацию учебного процесса на развитие умений студентов критически воспринимать рекламные медиатексты, что позволит им целенаправленно использовать полученный опыт в педагогической практике;
- диагностику состояния и динамику развития критического мышления будущих учителей в процессе осмысления рекламных медиатекстов;
- технологическое обеспечение процесса медиаобразования на материале рекламы студентов педагогического вуза.

Глава 1. Теоретические основы медиаобразования студентов на материале рекламы.

1.1. Теоретические модели медиаобразования в России и за рубежом.

Современный мир потрясен «информационным взрывом», получившим свое выражение в виде колоссального роста количества социально значимой информации (научной, технологической, культурной и др.). Потребность в развитии производства информационных средств для создания, передачи, хранения, обработки, тиражирования информации и автоматизации информационных процессов обусловила возникновение наряду с традиционными информационными технологиями, базирующимися в основном на «бумажном» (книги, газеты и т.п.) и «пленочном» (фото, кино) представлении информации, новых информационных технологий (НИТ), в основе которых лежат электронные средства информации (компьютеры, телевидение, видео и др.). Новые информационные технологии не вытесняют традиционные – количество информации продолжает нарастать. Возникает проблема информационной (коммуникативной) адаптации человека в обществе. Появление и развитие многочисленных знаковых систем, благодаря которым образуется многокомпонентное «информационное поле», представляет собой специфическое информационное окружение человека (сочетание текстов, графического изображения, звуковых и аудиовизуальных сообщений и др.). Проблемы развития навыков пользования визуальной и аудиовизуальной информацией исследует такое направление в современной педагогике как *визуальная грамотность* (англ. *visual literacy*). Понятие визуальная грамотность рассматривается в различных аспектах: «как процесс коммуникации между объектом и субъектом восприятия; как взаимодействие элементов зрительного образа с субъектом восприятия и как умение субъекта адекватно воспринимать и продуцировать зрительные образы» [80, с. 34].

Средства массовой коммуникации необходимо рассматривать через понятие «массовая коммуникация». Массовая коммуникация (от лат. *communicatio* – сообщение, передача) – один из современных массовых процессов производства и распространения информации (через печать, радио, кино, телевидение, звукозапись, интернет). Используется правящей элитой для утверждения определенных духовных ценностей данного общества и оказания идеологического, политического, экономического или организационного воздействия на оценки, мнения и поведение людей. Большинство исследователей массовой коммуникации полагают, что ее характер и цели как орудия политической борьбы, управления, пропаганды, распространения

культуры, рекламы определяются социальной природой общества [139, с. 291].

Педагогические аспекты массовой коммуникации в отечественной теории рассматриваются в двух направлениях: образовательном и воспитательном. В образовательном направлении можно выделить два тесно взаимосвязанных аспекта: просвещение широких слоев населения и использование средств массовой коммуникации в обучении. Воспитательные аспекты чаще реализуются через организацию специальных информационных потоков, адресованных детской и молодежной аудитории. Одна из характерных сторон воспитательного воздействия массовой коммуникации на детей – трансляция норм поведения и ценностных установок преимущественно в образной художественной форме. Воспитательным аспектам свойственно расширение тематики и жанровая дифференциация. Происходит своеобразная «ассимиляция» в детской аудитории художественной информации, адресованной взрослым: многие произведения для взрослых становятся популярными у детей. В воспитательной практике сложилось еще одно направление: деятельность творческих организаций в сфере массовой коммуникации (кружки, клубы юных корреспондентов, журналистов и т.п.). Дети сами становятся распространителями информации и работают с медиа с целью самовыражения и отражения общественной жизни, часто моделируют массово-коммуникационные процессы [80, с. 134].

На сегодняшний день медиа (СМК) – комплексное средство освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах). Медиакультура через печатные, телевизионные, кинематографические, видео и компьютерные каналы получает все большее влияние и распространяется по всему миру. Исследования последних лет показывают высокую популярность медиатекстов среди подавляющего большинства аудитории (особенно среди подростков и молодежи). Авторы исследований по проблемам влияния медиа на школьную и студенческую аудиторию констатируют, что общение с произведениями медиакультуры у детей и молодежи находится на одном из первых мест [123, с.14].

Медиакультура рассматривается с различных позиций:

- во-первых, как совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа;
- во-вторых, как исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме;
- в-третьих, по отношению к аудитории медиакультура может выступать системой уровней развития личности человека, способного

воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа [123, с.5].

Целенаправленное формирование медиакультуры современной аудитории (иначе говоря, ее медиаграмотности) возможно в рамках медиаобразования.

В российской педагогике медиаобразование понимается как:

1. «Процесс образования и развития личности с помощью и на материале массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Содержание медиаобразования: основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, язык медиа, история медиакультуры и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, кино клубные движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на медиаматериале» [133, с.4];

2. «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 математика, физика, география и т.п.» [145, с.3];

3. Подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве» [29, с. 27];

4. «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» [113, с.55].

Некоторые зарубежные исследователи выделяют другие приоритеты в медиаобразовании. Во Франции, например, *медиаобразование* рассматривается как часть гражданского воспитания: «Медиаобразование должно позволить молодежи и сейчас и в будущем быть активными и ответственными гражданами, хорошо понимающими, как живет не только страна, но и остальной мир, как взаимосвязаны

между собой все люди. Вот откуда такая тесная связь между медиаобразованием и гражданским воспитанием» [4, с.31].

Медиаобразование Великобритании связано, прежде всего, с именем Л.Мастермана. Он считает, что *медиаобразование* - это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования. «Медиаобразование должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования медиа, использования ими выразительных средств, механизма создания реальности и ее осознания аудиторией» [168, с.45].

Германия занимает особое место в мировой практике медиаобразования. В целом *медиаобразование* (в немецкой литературе используется термин «*Mediaenpadagogik*» - «медиапедагогика») в Германии понимается как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. Внутри общего направления медиапедагогики существуют различные разделы: «*медиавоспитание*» (определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей); «*медиадидактика*» (область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей); «*медиаисследование*» (охватывает все научные действия с целью найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать) [174, с.21]. Немецкие медиапедагоги придерживаются широкой трактовки медиаобразования, которое должно охватывать «все социально-педагогические, социально-политические и социально-культурные идеи и мероприятия (для детей, молодежи, взрослых и пожилых людей), которые касаются их культурных интересов и возможностей развития, их шансов продвижения в работе, улучшения досуга и семейной жизни, а также возможностей их политического самовыражения и участия (...), и фокусировать свое внимание на информационной и коммуникационной технике с ее социальными и культурными последствиями» [157, с.20]. Для современной Германии типичным является синтез теологии, церковной деятельности и медиапедагогики.

Таким образом, можно сказать, что разнообразное понимание медиаобразования только подчеркивает его весьма высокий уровень актуальности в мировой педагогике. По нашему мнению, именно немецкие медиапедагоги наиболее полно формулируют понятие «медиаобразование», исходя из такой трактовки медиаобразования, которая предусматривает учет социальных и культурных последствий взаимодействия с масс-медиа.

1.1.1. Современные теории медиаобразования.

На сегодняшний день в мире нет сложившейся единой теоретической концепции медиаобразования. При этом условно можно выделить основные теоретические подходы [123, с. 5; 131, с.149-158]:

1. *«Инъекционная» теория медиаобразования* – основывается на «инъекционной» теории медиа: медиа оказывает сильное в основном негативное воздействие на аудиторию, которая состоит из массы пассивных потребителей, не понимающих сути медиатекста. Следовательно, главной целью медиаобразования является снижение негативного эффекта чрезмерного увлечения медиа. Медиapedагоги помогают учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом с помощью конкретных примеров негативного влияния медиа.

2. Теория медиаобразования как источника *«удовлетворения потребностей»* аудитории. Теоретической основой является «теория потребления и удовлетворения» в области медиа: влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут самостоятельно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Главная цель медиаобразования – помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

3. *«Практическая» теория* медиа. Теоретическая основа – адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа, т.е. удовлетворение интереса в сфере медиатехники (научить кино/видео съемке, озвучиванию и т.д.). В рамках этого подхода считается, что влияние медиа на аудиторию ограничено, а главной целью медиаобразования является обучение школьников/студентов и/или учителей использовать медиааппаратуру с подробным изучением ее технического устройства, а также формированием практических умений использования аппаратуры.

4. *Теория «развития критического мышления»*. Теоретической основой данной теории является теория «повестки дня», где медиа рассматривается как средство распространения моделей поведения и социальных ценностей среди населения. Ведущая цель медиаобразования – защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества [175, с.162]. Человек, не обладающий знаниями о манипулятивных возможностях медиа, не владеющий навыками полноценного понимания и анализа получаемой информации, не сможет противостоять воздействиям медиа.

5. *«Идеологическая теория»*. Теоретической базой является марксистская теория медиа: медиа способны манипулировать общественным мнением в интересах какого-либо социального класса. Подрастающее поколение является самой доступной аудиторией для

воздействия с помощью медиа. Цель медиаобразования: либо стимулировать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации, либо внушить аудитории, что имеющаяся система медиа – самая лучшая в мире. В современном медиаобразовании данная теория трансформировалась: вместо классовых приоритетов на первое место выходят национально-региональные и социально-политические подходы к медиаинформации.

6. *Семиотическая теория медиаобразования.* Многозначный знаковый характер медиатекстов не воспринимается аудиторией полноценно (особенно детской). Главной целью медиаобразования является помощь учащимся в «правильном чтении» медиатекстов с изучением кодов и «грамматики» медиатекста.

7. *Культурологическая теория медиаобразования.* Теоретической основой выступает культурологическая теория медиа – медиа предлагает интерпретацию медиатекстов. Аудитория не просто «считывает», а вкладывает различные смыслы в воспринимаемую медиаинформацию. Следовательно, главной целью медиаобразования выступает помощь учащимся в понимании того, как медиа могут обогатить восприятие, знания аудитории.

8. *Эстетическая (художественная) теория медиаобразования.* Теоретической основой выступает культурологическая теория медиа. Главная цель медиаобразования обозначена как помощь учащимся в понимании основных законов и языка художественного аспекта медиаинформации, развитии эстетического восприятия и вкуса, способности к анализу художественных медиатекстов.

Анализируя вышеуказанные теории медиаобразования можно сделать следующие **выводы**:

1. «Инъекционная» теория медиаобразования концентрирует внимание на отрицательном влиянии медиа, а также на проблемах негативного влияния насилия и сексизма, рассматривая медиа как «агента культурной деградации» на примерах комиксов, рекламы, «желтой» прессы. Противоположная позиция в теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории, которая рассматривает положительный, полезный эффект медиа.

2. Во многих теоретических подходах можно найти сходные черты с теорией «развития критического мышления»:

- идеологическая теория медиаобразования, так же как и теория «развития критического мышления» основана на выявлении того, чьим интересам отвечает какая-либо медиаинформация, и на какие группы населения она рассчитана;

- семиотическая теория медиаобразования перекликается с теорией «формирования критического мышления» своими подходами к анализу медиатекстов, манипулятивных возможностях медиа;

- сходство с культурологической теорией медиаобразования заключается в задачах педагогов – научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов.

3. В большинстве теорий центральное место отводится учащемуся (например, школьнику, студенту), что отвечает современным подходам образования личности.

4. В концепциях медиаобразования в целом преследуются обучающие, воспитывающие и творческие подходы к использованию возможностей медиа. При реализации этих подходов медиapedагоги используют различные способы учебной деятельности [123, с.65]:

- дескриптивный (пересказ содержания с перечислением действующих лиц и событий),

- личностный (описание эмоций, отношений, воспоминаний, связанных с медиатекстом),

- аналитический (анализ языка, структуры медиатекста, различных точек зрения),

- классификационный (место произведения в историческом контексте),

- объяснительный (формирование суждений о медиатексте),

- оценочный (на основе определенных критериев формулировать заключения о достоинствах медиатекста).

1.1.2. Модели медиаобразования российских педагогов.

Анализируя достижения отечественных ученых в области медиаобразования, необходимо отметить, что в соответствии с социально-культурными условиями XX века тематика диссертационных исследований находилась в рамках изучения процессов кинообразования, взаимодействия кино и школы, детей и прессы и т.п.

Так, в 50-е гг. XX века российскими учеными-педагогами рассматривались проблемы использования учебного кино в семилетней школе (Б.П.Кащенко), применения кино в процессе обучения (Е.А.Меньших, Е.М.Сычева, К.В.Чиркова, А.П.Громов) и в процессе воспитания школьников (Я.И.Колдунов).

В 60-х годах тематикой медиаобразования заинтересовались не только педагоги (О.А.Баранов, Л.П.Прессман, А.С. Карасик, Л.Н.Колесова, Р.Г.Рабинович, Ю.М.Рабинович, Н.М.Шахмаев, Т.И.Пороцкая, В.И.Саперов), но специалисты в области философии (А.Вахеметса. Об эстетически-воспитательном воздействии киноискусства), филологии (М.И.Алексеева. Детские журналы советской России 1920-х годов как

тип издания), искусствоведения (С.Н.Пензин. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства).

С развитием телевидения и радиовещания в 70-е гг. все больше научных исследований посвящалось именно вопросам воспитания и обучения и использованием радио/телематериалов. Дидактические вопросы поднимали в своих исследованиях такие ученые, как Н.Н.Зволинская (условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы), А.А.Степанов (психологические основы применения телевидения в обучении). Проблемы воспитания средствами телевидения и радио изучали В.В.Ксенофонов (телевидение как фактор воспитания школьников), С.Р.Фейгинов (педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в воспитании подростков), В.А.Монастырский (художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе), Л.Д.Троицкая (эстетическое воспитание старшеклассников в условиях сельской школы на материале комплексного использования литературы и телевидения). Впервые поднимался вопрос об использовании учебных киноматериалов в практике высшей школы, но в достаточно узком направлении (в работе В.И.Ивановой-Цыгановой «Особенности учебных фильмов по иностранному языку как источников информации и их использование для обучения устной речи в языковом вузе»).

Авторы 80-х гг. продолжали совершенствовать методики использования киноматериалов в процессе обучения школьников (В.И.Булавко, Л.В.Иорданова, И.Ю.Кудина, А.З.Сайдашев, Е.А.Тумалева, А.В.Федоров), студентов-иностранцев (Л.Н.Сереженкова), студентов педагогических институтов (С.М.Одинцова), использования вузовского учебного телевидения (В.М.Кузнецов). Возрастал интерес к вопросам эстетического и нравственного воспитания средствами телевидения. В работе Г.А.Усовой еще в 1981 г. поднимался актуальный и сегодня вопрос по формированию ценностных ориентаций подростков под воздействием телерадиовещания (Г.А.Усова. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков). Вопросу эстетического воспитания старшеклассников средствами телевидения и радио посвящалось диссертационное исследование Г.Я.Власкиной. А.В.Шариков проанализировал возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников. В работе Т.М.Бармашевой «Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя» затрагивался вопрос подготовки педагогов к работе в условиях стремительно изменяющихся условий социально-технического прогресса.

90-е гг. XX в. и начало XXI в. показали, что «взрыв» интереса молодого поколения к продукции масс-медиа не остался незамеченным. Возможности использования компьютерных технологий в процессе обучения и воспитания школьников разных возрастов рассматривали в своих работах М.Ю.Бухаркина, Н.А.Лепская, Н.П.Петрова, В.А.Самойлов и др. Все чаще появляются работы по проблемам подготовки студентов педвузов и учителей к использованию медиа в практической и творческой деятельности (А.Н.Гавриченко, Н.В.Клемешова, М.В.Моисеева, Н.А.Леготина, Л.К.Платунова, А.В.Федоров и др.).

В начале XXI века в российском медиаобразовании основное внимание направлено на изучение условий и методик применения мультимедиа, интернет-технологий в учебно-воспитательном процессе. Появляются первые диссертационные исследования, посвященные изучению исторических аспектов развития медиаобразования в России (И.В.Челышева) и в США (А.А.Новикова).

Современные исследования по вопросам медиаобразования трудно представить без опоры на наиболее продуктивные и актуальные идеи. Рассматривая теоретические концепции медиаобразования в России, необходимо остановиться на некоторых моделях, разработанных известными российскими педагогами – исследователями.

Один из основоположников медиаобразования в России Ю.Н.Усов в своих работах опирался на эстетическую и культурологическую теории медиаобразования. Главная цель виделась им в развитии личности на материале художественных медиатекстов. Данная цель, по мнению Ю.Н.Усова, достигалась с помощью внедрения медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся в виде дисциплины обязательного и факультативного циклов, кружков, клубов, студий, центров, учреждений дополнительного образования и досуга. Методика данной модели представлена циклами игровых занятий, тренингов, коллажей, видеосъемкой, чтением и анализом медиатекстов, что призвано эффективно развивать важнейшие элементы базовой культуры личности: активное мышление, восприятие, интерпретация, оценка и анализ информации.

Анализируя различные трактовки термина «кинообразование», Ю.Н.Усов сформулировал свое определение этого понятия. «Кинообразование – это система эстетического воспитания и художественного развития школьников, которая осуществляется в процессе совершенствования восприятия и оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, 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 представлен такими компонентами, 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 усвоения 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» [112, с. 6-7].

Усов считал, что основными задачами кинообразования являются:

- предоставить знания об основных явлениях экранных искусств;
- помочь ориентироваться в потоке аудиовизуальной информации;
- 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 киноискусства.

Ю.Н.Усов ввел понятие аудиовизуальной грамотности, понимая это явление как «навык анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, которые применяются школьниками в момент просмотра фильма» [112, с.327]. Аудиовизуальное восприятие фильма определялось ученым как «процесс становления кинообраза в сознании зрителя» [112, с.327]. В качестве критериев аудиовизуальной грамотности аудитории Ю.Н.Усов рассматривал развитые способности:

- многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений в художественном строе всего фильма;

- определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования;

- читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания фильма;

- воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической и тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной длительности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкальной гармонии [112, с. 328].

Постепенно Ю.Н.Усов пришел к мысли о том, что кроме эстетического и художественного воспитания средствами медиа необходимо «развивать критическое мышление» аудитории в рамках медиаобразования. Интерпретация понятия «медиаобразование» непосредственно зависит от того, «какие практические задачи использования печати, радио, фотографии, кино, ТВ, видео, компьютерных систем отбирает учитель для специальных занятий школьников. Эти задачи преследуют различные цели использования СМК» [112, с. 16].

Медиаобразование понималось Ю.Н.Усовым как система использования средств массовой коммуникации в развитии индивидуальности школьника [113, с. 55]. Основная задача его медиаобразовательной модели – эмоционально-интеллектуальное развитие аудитории, в процессе достижения которой развиваются:

- «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, радио, печати;

- 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 образовательной школы, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоенных коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов» [113, с.56].

Теория формирования критического мышления аудитории, семиотическая и культурологическая теории медиаобразования являются определяющими в модели медиаобразования А.В.Спичкина. Главная цель медиаобразования, с точки зрения автора, аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся. Области применения автор видит школы и внешкольные учреждения. Основными формами достижения цели являются:

- интеграция в учебные предметы;
- изучение отдельных СМИ на предметной основе;
- факультативные занятия.

Методические формы – циклы практических и игровых занятий, а также проектные методики.

А.В.Спичкин выступал с критикой преобладания «эстетического подхода» в российском медиаобразовании. «Эстетический подход, действительно, был наиболее плодотворен в существующих условиях, потому что сфера эстетического была одной из немногих сфер, где, несмотря на жесткую цензуру, была, тем не менее, возможна достаточно большая степень интеллектуальной независимости.... Знакомство с лучшими образцами мирового киноискусства довольно часто приводило к тому, что главными для педагога становятся не столько интересы и художественные пристрастия детей, сколько собственные эстетические представления и экспертные оценки... Средства массовой информации и различные формы массовой культуры часто расценивались как угроза, как некое неизбежное зло, портящее эстетические вкусы школьников, отвлекающее их от «высокого искусства» [106, с.15].

А.В.Спичкин выделил следующие содержательные блоки медиаобразования:

- передача информации в обществе (понятие коммуникации, понятие о знаковых системах и способах представления информации, история передачи информации, массовая коммуникация и ее закономерности);
- структура массовой коммуникации (изучение отдельных видов медиа и их особенностей);
- социальное функционирование медиа (контроль над массовой информацией, финансирование медиа, получение массовой информации и ее воздействие).

Содержание этих тематических блоков включает:

- получение школьниками знаний об истории, структуре и теории медиа;
- формирование умений и навыков восприятия информации, содержащейся в медиатекстах;
- развитие креативных практических умений и навыков на материале медиа.

А.В.Спичкин попытался сформулировать две модели медиаобразования: «предметную» и «аспектную или межпредметную».

Предметная модель, по его мнению, реализовывалась многими зарубежными медиапедагогами: изучение специального предмета, в котором предметом изучения являются сами средства массовой коммуникации и их особенности. Основным недостатком данной модели является опасность поверхностного изучения предмета.

Аспектная модель (интегрированная в курсы изучения традиционных дисциплин, таких как литература, живопись, мировая художественная культура, история и т.д.). «В отличие от предметной аспектная модель предлагает в качестве основного объекта изучения не столько сами средства массовой коммуникации, сколько их продукты, то есть тексты СМИ, или, в другой терминологии «медiateксты» [107, с.21-24].

А.В.Спичкин был убежден, что «аспектный подход может быть применен и в предметной модели медиаобразования как принцип структурирования материала, однако более полно его достоинства раскрываются при организации обучения на межпредметной основе» [107, с.25].

Концептуальной основой модели Л.С.Зазнобиной стали теория развития «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования. Главная цель медиаобразования, по мнению автора, - подготовка школьников к жизни в новых информационных условиях (информационная компетентность и свободное обращение с информационным потоком) в средних образовательных учреждениях в форме интеграции медиаобразования в школьные учебные предметы с помощью таких методических приемов, как включение медиатекстов в систему формируемых в школе знаний: поиск, систематизация медиаинформации, рецензирование медиапродукции, обучение работе с техническими средствами медиа и т.д.

Результатами интеграции медиаобразования должны стать по Л.С.Зазнобиной такие умения как: включение внешкольной информации в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении медиатекстов; интерпретация информации, понимание ее сути, адресной направленности, цели информирования, принятие личностной позиции по отношению к скрытому смыслу, поиск требуемой информации в различных источниках; систематизация полученной информации по заданным признакам; умение визуальную информацию переводить в вербальную знаковую систему и наоборот; способность трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного

взаимодействия и особенно аудитории, для которой она предназначена и др.; умения 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; устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями; вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума» и др.

Лабораторией ТСО и медиаобразования Российской Академии образования под общим руководством Л.С.Зазнобиной был разработан стандарт «Медиаобразование, интегрированное с различными школьными дисциплинами» (1998). В рамках стандарта обозначен обязательный минимум нормативных знаний и умений в этой области.

Объектами медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины здесь выступают учебная информация; информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам; технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации.

Минимальный уровень подготовки учащихся заключается в следующих умениях [29, с.26-34; 107, с.67]:

- понимать задания в различных формулировках и контекстах;
- находить требуемую информацию в различных источниках;
- систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;
- собирать и систематизировать тематическую информацию длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени);
- переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему и наоборот;
- понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;
- писать рецензии и анонсы информационных сообщений;
- 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 примитивном уровне) с инструментарием подготовки, передачи и получения информации.

Для формирования подобных умений необходим целый ряд практических упражнений и творческих заданий [29, с.26-34; 107, с.67]:

- подбор информации по какой-либо теме из доступных источников;
- ознакомление с телепрограммой с последующим составлением анонсов нескольких передач по их названиям;
- предложение темы и названия передач, статей, видео- или аудио продукции, которые могут дополнить изучаемый в школе материал по какому-либо предмету;
- выбор трех лучших фильмов (мультфильмов) текущей теленедели, обоснование своего выбора;
- ранжирование предложенной информации по ее социальной значимости;
- составление тематической подборки информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме;
- запись на видеомagneтoфон нескольких телесюжетов по определенной теме, составление к ним заданий и комментариев;
- составление краткого описания видеосюжета на определенную тему;
- прослушивание устной информации с последующей иллюстрацией ее рисунками или комиксами; для дальнейшего составления сценарного плана видеосюжета;
- изложение предложенной информации: 1) в форме послания в будущее или прошлое; 2) с изменением ее таким образом, чтобы она стала доступной малышу; 3) в виде публикации в «Аргументах и фактах»;
- ознакомление с информацией с целью: 1) определения аудитории, которой она адресована; 2) изменения ее с учетом предложенного нового адресата; 3) обоснования собственной позиции по отношению к комментарию; 4) обнаружения и исправления в ней ошибок; 5) написания анонса, рецензии; 5) составления плана, по которому можно воспроизвести его главную мысль, сюжет; 6) найти на контурной карте места, где происходят изложенные события; 7) представления предложенной информации в табличной форме и т.д.

Социокультурная теория медиаобразования стала базовой в работах другого медиапедагога - А.В.Шарикова. Целью медиаобразования, по мнению автора, является развитие медиакоммуникативных способностей и критического мышления учащихся, которое достигается с помощью медиаобразовательных базовых (профильных) и расширенных курсов, с учетом специфики учебного заведения. Базовый курс может использоваться в школах различных типов (факультатив, кружок и т.п.).

Именно А.В.Шариков одним из первых стал изучать проблемы медиаобразования в целом. На основе анализа ряда зарубежных исследований, ученый выделил три ключевые концепции медиаобразования [143, с.8-10]:

- концепцию медиаграмотности, где основное внимание уделялось обучению невербальным способам коммуникации и языку медиакультуры;

- концепцию «информационной защиты», в которой наряду с изучением языка медиа формируется критическое мышление аудитории на материале медиатекстов;

- «социально-педагогическая» концепцию, включающую изучение социальных и политических аспектов влияния медиа, проблемы так называемого «культурного неравенства» медиатекстов «больших» и «малых» стран.

Наряду с этим, А.В.Шариков (как позднее и А.В.Спичкин) рассмотрел два основных подхода внедрения медиаобразования в учебный процесс школы – интегрированный (в рамках изучения различных предметов) и специальный (введение нового предмета – факультативного или обязательного).

Исследуя методику зарубежного медиаобразования, А.В.Шариков акцентирует внимание на проблеме стиля взаимоотношений между учителем и учениками:

- создание на занятиях атмосферы раскрепощения, взаимного доверия, психологического комфорта;

- естественное использование полисемического характера информации; отказ от жестко запрограммированных схем проведения занятий (принцип импровизации);

- правомерность множественности вариантов истолкования информации; признание равенства всех участников занятий, в том числе самого учителя, по отношению к информации;

- ориентация на тесную связь с ближайшим социокультурным окружением, с интересом и жизненным опытом детей [143, с. 19].

А.В.Шариков выдвигает две равноправные цели медиаобразования – формирование критического мышления к медиатекстам, а также развитие медиакоммуникативных, творческих способностей учащихся, т.е. способностей воспринимать, создавать и передавать медиатексты [143, с.46].

А.В.Шариков обосновал термин «медиакоммуникативная компетентность» – т.е. «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении,

а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [143, с. 64].

В совместной работе с Т.В.Строгановой А.В.Шариков обозначил целый спектр проблем, возникших из-за интенсивного развития медиа в России:

- медиа как «параллельная школа»;
- медиа и система традиционного образования;
- медиа и «моральная защита» детей от негативного влияния медиа;
- медиа и подготовка учащихся к полноценной жизни в условиях информационного общества.

Особенно важной выступала проблема влияния массовой коммуникации на формирование ценностных ориентаций и норм поведения детей и подростков; «...теперь ее решение невозможно без формирования у подрастающего поколения референтной системы ценностей и критического отношения к сообщениям, идущим по каналам массовой коммуникации» [145, с.1-2].

В своих экспериментальных программах автор выделяет основные содержательные блоки: базовые понятия и законы теории коммуникации; семиотические системы, их структура и свойства; восприятие и понимание сообщений, основанные на развитии умений и навыков анализа, интерпретации, оценивания и принятия позиции; средства массовой коммуникации (онтологические, структурные, функциональные, социальные и др. аспекты) [145, с.6]

При реализации программы основное внимание, по мнению автора, необходимо уделять практическим занятиям, на которых учащиеся должны выполнять творческие задания с различными видами медиа. Все это приведет к развитию умений восприятия, понимания, оценивания, интерпретации различных медиатекстов, к развитию коммуникативных способностей учащихся.

Понятие «уровень эстетической культуры личности» является базовым в модели медиаобразования С.Н.Пензина. Автор придерживается этического и эстетического подходов в медиаобразовании. С.Н.Пензин занимается кинообразованием, с целью развития эстетического восприятия кинопроизведений и итоговым формированием «всесторонне развитой личности с помощью киноискусства» [81, с.46]. По замыслу ученого, в результате кинообразования личность должна обладать такими качествами общеэстетического и специального характера как «хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства; потребность в серьезном киноискусстве, способность

адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т.п.» [81, с.46-47].

При этом задачи кинообразования, по мнению С.Н.Пензина, заключаются в следующем: *образование* (формирование знаний); *обучение* (формирование способности к образному мышлению), *воспитание* (хороший эстетический вкус, потребность в общении с «серьезным искусством»).

Основываясь на традиционных принципах дидактики, автор формулирует принципы кинообразования: 1) воспитания и всестороннего развития в процессе обучения; 2) научности и доступности обучения; 3) систематичности обучения и связи теории с практикой; 4) активности учащихся; 5) наглядности; 6) перехода от обучения к самообразованию; 7) связи обучения с жизнью; 8) прочности результатов обучения; 9) положительного эмоционального фона при учете коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся; 10) изучения кино в системе искусств; 11) единства рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; 12) бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое [81, с.71].

Являясь одним из самых деятельных руководителей кино/видеолюбного движения, С.Н.Пензин формулирует его базовые модели – 1) как собрание зрителей в кинозале по интересам; 2) как особую форму школьного или вузовского кинофакультатива; 2) как самодеятельное объединение зрителей для пропаганды экранного искусства. Отличия этих моделей заключаются в позиции аудитории – в первом случае роль аудитории преимущественно пассивна, а второй и третий рассчитан на ее активность. С.Н.Пензин считает, что «специфика видеоклуба – его полифункциональность. Он выполняет несколько взаимосвязанных функций, среди которых основными являются следующие:

- кинообразование («роль» своеобразного факультатива, киноуниверситета);
- пропаганда киноискусства («роль» общественного бюро пропаганды киноискусства);
- прокат «трудных» фильмов («роль» специализированного кинотеатра);
- рецензирование фильмов («роль» критика);
- анкетирование публики («роль» социолога);
- общение (место встреч и проведения досуга)» [81, с.126-127].

По мнению С.Н.Пензина, медиаобразование в клубах, безусловно, имеет свои отличительные особенности: во-первых, разнородность состава участников по общим признакам (возраст, образование,

личностные качества, мотивы данной деятельности и пр.), а также по знаниям в области искусства; во-вторых, по сравнению со школьниками более четкая позиция аудитории (со своими плюсами и минусами); в-третьих, установка на утилитарную значимость увиденного аудиовизуального материала в купе со стереотипностью мышления; в-четвертых, нерегулярность посещений клуба; в-пятых, значительная дифференциация в желании продолжать такого рода образование [81, с.135].

Решение задач кинообразования должно осуществляться через организацию эстетического восприятия, объяснение воспринятого, через художественное творчество и самодеятельность.

Медиаобразовательная модель студентов педагогических вузов, разработанная А.В.Федоровым [Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, 2005. С.83-85] основана на синтезе культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Модель медиаобразования будущих педагогов (А.В.Федоров)

Определение понятия «медиаобразование». 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 медиаграмотность 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) [Федоров, 2005, с.83].

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

Цели: развитие личности - ее культуры 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 (с учетом видов и жанров медиатекстов, их связей с различными искусствами и т.д.);
 - аналитических (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)
- [Федоров, 2005, с.84].

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование.

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, игровые, 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.)

-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 медиавосприятия, анализа медиатекстов и развития аудитории в области медиакультуры;

-методика проведения медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, изобразительно-имитационные и театрализованно-ситуативные и пр.) [Федоров, 2005, с.84-85].

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

Модель медиаобразования будущих педагогов в самом общем виде можно представить в виде *следующих основных блоков*:

1)констатирующий (начальный) блок: констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной студенческой аудитории на начальном этапе обучения;

2)практико-креативный блок: развитие практических умений студентов самовыражаться с помощью медиатехники (создавать медиатексты различных видов и жанров);

3)перцептивно-креативный блок: развитие перцептивно-креативных умений студентов на материале медиакультуры (с учетом видов и жанров медиатекстов, их связей с различными искусствами и т.д.);

4)аналитический блок: развитие умений студентов анализировать медиатексты различных видов и жанров;

5)историко-теоретический блок: получение студентами знаний по теории и истории медиа/медиакультуры;

6)методический блок: изучение студентами методов и форм медиаобразования аудитории;

7)практико-педагогический блок: использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

8)констатирующий (итоговый) блок: констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной студенческой аудитории на финальном этапе обучения [Федоров, 2005, с.84-85].

Проанализировав современные российские модели медиаобразования, мы пришли к следующим **выводам**:

1. Наиболее характерными теоретическими подходами к медиаобразованию являются: «эстетический» (С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов), «культурологический» (Ю.Н.Усов, А.В.Спичкин, А.В.Федоров), развития критического мышления (Л.С.Зазнобина, А.В.Федоров), социокультурный (А.В.Шариков). На практике эти подходы тесно связаны между собой.

2. Современные российские модели медиаобразования [130; 131; 132; 143 и др.] ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач. Рассмотренные модели медиаобразования основаны как на общедидактических принципах, так и на особенностях медиакультуры.

3. Методическое решение, в основном, представлено циклами, блоками или модулями творческих и игровых заданий, применяемых учителями в учебной и внеучебной деятельности. Занятия могут проводиться в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д. [29; 81; 107; 113; 118; 123; 132; 138; 145 и др.]

4. Современные модели медиаобразования охватывают учреждения среднего и высшего образования, дополнительного образования детей и досуговой деятельности. Продукция медиа рассматривается с позиций нравственного, эстетического, художественного значения для конкретной аудитории. При этом далеко не всегда на медиаобразовательных занятиях анализируются проблемы манипулирования сознанием аудитории с помощью аудиовизуальных символов, применения разнообразных психотехнологий и т.п.

5. Современные российские исследователи обращают внимание на развитие мышления аудитории, на формирование критического отношения к медиатекстам, но при этом часто без четкой формулировки понятия «критическое мышление» и «критическое отношение».

1.1.3. Модели медиаобразования в зарубежных странах

Подробный анализ развития медиаобразования в зарубежных странах уже сделан в ряде российских монографий и статей в журналах [см.: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001. 708 с. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог, 2003. 238 с. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог, 2005. 270 с. Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии//Медиаобразование. 2005. № 3. С.96-101. Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//Медиаобразование. 2005. № 2. С.97-106.

Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии//Медиаобразование. 2005. № 1. С.103-106. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104. Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. 2002. № 1. С.97-99. Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 116-118. Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 3. С.46-47. Gilbert, L., Fedorov, A. (2004). A Model for Media Education Research in Russia and the US. *Educational Media International*, Vol. 41, N 2, pp.157-162. 21. Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. 2001. № 5. С. 87-91. 27. Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. – 2000. - № 3. - С.68-75].

Однако для представления положения российского медиаобразования в мировом медиаобразовательном пространстве мы кратко рассмотрим зарубежные модели медиаобразования.

Медиаобразование **Австралии** находится на лидирующих позициях в современном мире. Медиа изучается во всех школах с первого по двенадцатый класс. В Австралии организована профессиональная ассоциация деятелей медиаобразования АТОМ (Australian Teachers of Media), выпускающая ежеквартальный журнал «METRO», организовывающая регулярные конференции, издающая книги, пособия и др. Медиаобразование осуществляется преимущественно в старших классах в виде автономных курсов «Media Studies», а также интегрировано в курс «Английского языка», «Искусства» и т.д. Методика медиаобразования в Австралии основывается на учете предпочтений аудитории, понимании важности удовольствия от контакта с медиатекстами [164, с.93]. «Ключевыми понятиями» в медиаобразовании Австралии являются: «репрезентация», «селекция», «конструкция», «медиатексты», «агентства», «аудитория», «компетентные и значимые сообщения» и др. Ведущим направлением медиаобразования в современной Австралии все чаще становится изучение вопросов, связанных с ролью медиа в производстве и репрезентации различных социальных групп в условиях демократического общества. Медиа рассматривается в широком социокультурном контексте. Глобальная ценность медиаобразования видится австралийским педагогам в том, чтобы «сделать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни» [170, с.186].

Как и в России, в Австралии есть приверженцы художественного подхода в медиаобразовании. «Понимание популярной культуры, - пишет П.Гринэвей (P.Greenaway), - и, возможно, более узкой области -

подростковой культуры - весьма существенная часть тематики занятий со школьниками, особенно в медиаобразовании» [161, с.188]. Однако большинство деятелей медиаобразования Австралии понимают его в более широком, нежели художественном, контексте. Например, Б.Мак-Махон (B.McMahon) и Р.Куин (R.Quin) [170, с.316] предлагают модель медиаобразования, которая предусматривает: контекст (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), цели (обучение), стратегии, знания (работа с текстами, исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика и т.д.), практические задания (видеосъемка, написание сценария и т.д.), ценности (этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные суждения), итоговые результаты (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), оценку итогов медиаобразования (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиакомпетентные учащиеся» должны обладать целым спектром умений: - понимать, какие средства используются для создания медиатекстов; - осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотношением с «целевой аудиторией»; - уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Медиаобразование в *Канаде* на сегодняшний момент развивается на мировом уровне также наиболее продуктивно и занимает лидирующие позиции. Медиакультура является обязательным компонентом школьных учебных планов по английскому языку (1-12 классы). Курсы по медиакультуре и медиаобразованию читаются практически во всех университетах. Концептуальными основами канадского медиаобразования являются теория развития критического мышления и культурологическая теория медиаобразования. Канадская система медиаобразования опирается на следующие ключевые понятия [156, с.142-143; 159, с.8-10]:

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- медиа создает реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет коммерческое значение;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения
- медиа имеет социально-политическое значение;

-форма и содержания в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
-каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму.

Большинство медиапедагогов в Канаде выступает против использования медиаобразования в целях массовой подготовки будущих специалистов-медиакритиков, в идеологических или сугубо практических целях. Обязательное изучение медиаобразования поставило перед канадскими специалистами проблему оценки соответствующих знаний и умений учащихся, необходимость разработки критериев оценки и его инструментария. Эта задача успешно решена – разработана пятиуровневая шкала для оценки содержания выполненных учащимися заданий. Различные медиаобразовательные организации способствуют медиаобразованию детей и взрослых (Ассоциация медиаобразования Квебека - Association for media Education in Quebec – AMEQ; MAML – Manitoba Association for Media Education; ААМА – Alberta Association for Media Awareness и др.). Канадские провинции имеют свои особенности в области медиаобразования, но координирующую функцию осуществляет Канадская ассоциация медиаобразовательных организаций (Canadian Association of Media Education Organisation: CAMEO), созданная в 1992 году.

Анализируя медиаобразовательные модели, существующие и развивающиеся в современной **Великобритании**, нельзя не обратить внимания на деятельность выдающегося медиапедагога Л.Мастермана, который понимает медиаобразование как процесс исследования произведений медиакультуры. По мнению Л.Мастермана, «медиаобразование должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования медиа, использования ими выразительных средств, механизма создания реальности и ее осознания аудиторией» [168, с.45]. Он одним из первых предложил идею «развития у учащихся критического мышления по отношению к любым медиатекстам» [168, с.31-32].

Л.Мастерман разработал 18 принципов медиаобразования:

- медиаобразование - это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- медиаобразование невозможно без понимания того, что медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов;
- медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако - учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования;

- цели медиаобразования заключаются в критической автономии;

- медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики» и др.

Л.Мастерман считает, что в медиаобразовании необходимо опираться на базовые понятия: обозначение, ассоциация, жанр, селекция, невербальная коммуникация, язык медиа, натурализм, реализм, аудитория, организация, конструкция, медиавосприятие, репрезентация, код / кодирование / декодирование, выделение, сюжетная структура, источники, идеология, риторика, рассуждение, субъективность и др. [168, с.41-42].

Успешность медиаобразования, по мнению Л.Мастермана, должна быть обусловлена такими факторами, как: 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 [168, с.19].

В качестве критериев оценки процесса медиаобразования Л.Мастерман предлагает оценивать эффективность медиаобразования, с одной стороны, по способности учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях, а с другой стороны – по уровню обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся [168, с.43].

К сожалению, сегодня медиаобразование Великобритании снизило темпы своего развития. Современный английский медиапедагог К.Бэзэлгэт (С.Базалгетт) считает, что развитие национального медиаобразования в широком смысле не получает должного импульса, т.к. во-первых, оно опирается на энтузиастов, а не на всех учителей. Во-вторых, нет очевидных успехов медиаобразования. В-третьих, среди медиапедагогов существуют серьезные различия в представлениях о медиаобразовании (целях, задачах и т.д.). В-четвертых, существует разрыв между педагогами и практиками в области медиа. В-пятых, недостаточно исследований и компетентных дискуссий в области медиа [цит. по: 123, с.22].

Немецкие педагоги стали рассматривать медиа как предмет для отдельного изучения лишь в 60-х гг. XX в. Медиакультура стала изучаться в интегрированном в обязательные дисциплины виде: общественные науки, география, искусство и т.д. По мысли многих немецких педагогов, изучение медиакультуры должно помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление [164, с.90]. Медиакультура изучается в большинстве немецких университетов. Помимо этого, в *Германии* существует ряд

специальных научно-исследовательских институтов, таких, как Национальный институт кино в науке и образовании (Institute für Film Und Bild im Wissenschaft: FWU), публикующий специальные издания и выпускающих наглядные пособия для школ (видеокассеты, брошюры, книги и т.д.); Центр по медиаобразованию в Мюнхене; Кассельский университет - Центр медиапедагогики под руководством профессора Б.Бахмайера (осуществляет ряд научно-исследовательских проектов, связанных с подготовкой будущих медиапедагогов, координирует Проект «Сократ», суть которого - медиакультура и медиаобразование («Европейская программа по медиа и изучению культур»). «Video Culture» - международный проект, который исследует потенциальные возможности влияния аудиовизуальной продукции на межкультурную коммуникацию. В проекте участвуют деятели медиаобразования и студенты из разных стран (Германии, Великобритании, Чехии и Венгрии) под руководством Х.Ниезито (H.Niesyto).

В целом, интегрированное медиаобразование в немецких школах предусматривает цикл заданий и творческих работ с учащимися на материале [164, с.158]: -изображений (фотографии, слайды, рисунки, комиксы и т.д.); аудиовизуальных медиа (фильмы, видеозаписи, телепередачи); прессы (газеты, журналы); мультимедиа (CD-ROM, Интернет, электронная почта.

В целом медиаобразование (в немецкой литературе используется термин *Mediaenpadagogik* – «медиапедагогика») в Германии понимается как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. В немецкой медиапедагогике сегодня несколько *ключевых концепций медиаобразования*, которые могут пересекаться и взаимодополнять друг друга: «защитная», «предохранительная» (защита детской и молодежной аудитории от вредных влияний медиа); «развития критического, аналитического мышления» по отношению к медиакультуре (подготовить аудиторию к критическому потреблению медиатекстов); «практическая», (основана на конкретной работе аудитории с медиатехникой: школьники осваивают технику фото и видео, готовят аудиовизуальные проекты в соответствии со своими потребностями); «социально-экологическая» (попытка больше узнать об индивидуальных формах общения человека с медиа, чтобы помочь ему прийти к новому уровню общению с прессой, кинематографом или телевидением с помощью таких методов как самонаблюдение и саморефлексия); «информационно-технологическая» (передача знаний и навыков по эффективному обращению с новыми информационными и коммуникационными технологиями).

В Германии широкое распространение получил синтез теологии, церковной деятельности и медиапедагогики. Церковь имеет

собственное радио, издает газеты, книги, аудиокассеты, выпускает фильмы, телепередачи и т.д.

В 1995 г. на уровне Министерства культуры Германии принято решение о том, что школьники должны научиться ориентироваться в мире медиа, критически оценивать медиатексты, опыт и образцы поведения, распространяемые через медиа и т.д. Следовательно, медиаобразование должно охватывать не только школьников, но и самих учителей. Именно в этом направлении работает Немецкий государственный институт повышения квалификации в школьном обучении и медиапедагогике (NLI), который занимается распространением педагогической информации и документации, консультированием, проведением семинаров, медиакурсов для учителей и сотрудников внешкольных учреждений образования и культуры для взрослых, разработкой медиапедагогических материалов, организацией медиатек и т.д.

Американское медиаобразование опирается на труды знаменитого канадского ученого М.Маклюэна (McLuhan, M.), который стал автором первой в мире учебной программы по медиаобразованию (1959). Теоретические труды этого автора оказали огромное влияние на процесс медиаобразования в *США*. Американские медиапедагоги, как ученые, так и практики, опираются на теоретические концепции Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и других англоязычных европейцев и канадцев. Методика медиаобразования связана с изучением различных школьных предметов (истории, искусства, английского языка и литературы, экологии и др.); опирается на изучение ключевых понятий медиаобразования (*категория, язык, агентство, технология, аудитория, репрезентация* и др.); а также базируется на изучении определенных тематических разделов, связанных с процессом создания медиатекстов, изучением их видовых и жанровых особенностей, структуры и характеристик, идей, функционированием в обществе и т.д.; основывается на концентрическом изучении медиаматериала: вместо последовательного или линейного изучения ключевых аспектов медиаобразования практикуется возвращение к одним и тем же ключевым аспектам на усложняющихся уровнях; широко использует такие традиционные формы обучения, как урок, экскурсии, самостоятельная работа, факультативы, с предпочтением практических и семинарских занятий: применение медиатехнологий, эффективное использование проблемных, эвристических, исследовательских методов, часто с опорой на игровые задания, на сотрудничество в группах и коллективные дискуссии, привлекается дополнительный материал, экспериментирование.

Американская система образования в целом всегда опиралась на широкий круг практических заданий и упражнений. К.Тайнер (K.Tyner) утверждает, что «медиаобразование может условно быть поделено на две части, аналогичные чтению (просмотр, слушание) и письму (создание, говорение). В медиаобразовании эти две части называются анализом и практикой, хотя каждая из них содержит предположения о соответствующем содержании, знаниях и умениях» [175, с.8].

В американском медиаобразовании выделяется важнейший аспект – медиаобразование учителей и будущих учителей, от уровня подготовки которых зависит эффективность медиаобразования.

В 1996 году американский медиапедагог Д.Леверанз (D.Leveranz) сформулировала следующие требования к знаниям и умениям учащихся в процессе медиаобразования (своего рода медиаобразовательный стандарт), согласно которому учащиеся должны:

- иметь доступ к печатным, визуальным и электронным медиа с различными целями;
- овладеть терминологией медиаобразования;
- понимать, что все медиатексты содержат «сообщения»;
- уметь «декодировать» и анализировать (с помощью «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношения между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;
- на основе полученных знаний иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми [166, с.96].

Американские ученые придерживаются различных теоретических концепций медиа и медиаобразования. Существуют американские варианты «инъекционной» и «практической» теорий медиаобразования, медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» и формирования критического мышления.

Анализируя сегодняшнее медиаобразование **Франции**, можно отметить, что традиции медиаобразования во Франции основаны на материале прессы, киноискусства и телевидения. На начальной стадии (20-е гг. XX века) медиаобразование было направлено на критическое, активное осмысление средств массовой информации (на материале кинематографа и прессы). Курсы по киноискусству и журналистике преподавались почти во всех французских университетах, школьное медиаобразование представляло собой занятия на факультативах. В середине 60-х гг. впервые в 200 начальных и в более 100 средних школ Франции изучение медиа было введено в учебный план. С 1979 г. медиаобразование во Франции поддержали сразу несколько

французских министерств: проект «Активный юный телезритель» (Министерство образования) охватывал широкие слои общества – родителей, учителей, организаторов молодежных клубов и т.д. В рамках проекта проводились исследования влияния телевидения на детскую и молодежную аудиторию, выяснялась роль ТВ в жизни молодых людей. Проект «Введение в коммуникацию и медиа» включал изучение школьниками различных форм медиа (прессу, рекламу, учебную литературу и т.д.), выполнение творческих заданий и т.д. В 1982 г. в Париже был открыт Центр связи образования и средств информации (КЛЕМИ) (Centre de liaison de l'insegnement et des moyens d'information - CLEMI), получивший поддержку Министерства образования Франции, главной целью Центра стало развитие критического мышления молодежи по отношению к медиа. Основные направления работы КЛЕМИ: проведение регулярных курсы для учителей; выпуск газет и журналов, книг, рассматривающих проблемы медиаобразования; накопление базы документальных ресурсов по проблемам медиакультуры и медиапедагогики.

По мнению руководителей КЛЕМИ «медиаобразование есть прежде всего гражданское воспитание, (...) медиаобразование должно позволить молодежи и сейчас и в будущем быть активными и ответственными гражданами, хорошо понимающими, как живет не только страна, но и остальной мир, как взаимосвязаны между собой все люди. Вот откуда такая тесная связь между медиаобразованием и гражданским воспитанием» [4, с. 31].

Медиаобразование на материале прессы, по мнению бывшего директора КЛЕМИ Ж.Гонне, выполняет важную функцию «становления личности», способствует воспитанию ответственности за порученное дело, экспериментальному поиску, свободному самовыражению, раскрывает творческие способности, инициативу, критическое мышление [21, с. 142].

Медиаобразование во Франции в основном интегрировано в обязательные школьные дисциплины (французский язык, история, география, иностранные языки, общественные науки и т.д.), хотя медиакультура изучается и в качестве предмета по выбору. Отдельные предметы по киноискусству, телевидению, журналистике и медиакультуре в целом читаются в многочисленных специализированных лицеях и в университетах.

Ключевым понятием в медиаобразовании Франции является словосочетание «l'éducation critique aux medias », которое в своей трактовке имеет прямую связь с концепцией формирования критического мышления по отношению к медиатекстам, выдвинутой Л.Мастерманом. Учащиеся должны не только критически воспринимать

и осмысленно оценивать произведения медиакультуры, но и осознать, какую роль она играет в окружающей действительности (медиа как средство самовыражения человека, как средство его культурного развития и пр.), как медиа влияет на аудиторию и т.д. [123, с. 23].

Таким образом, рассмотренные подходы к медиаобразованию в России и за рубежом, позволяют сделать следующие выводы:

1. Концептуальной основой российских моделей медиаобразования являются эстетическая, практическая, культурологическая теории медиа, и теория развития критического мышления аудитории. Медиаобразование понимается как:

- обучение теории и практическим умениям для овладения современными медиа, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогике;
- подготовка обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин.

2. Российские медиапедагоги считают, что определяющими целями медиаобразования являются:

- развитие личности на материале художественных медиатекстов;
- развитие медиакоммуникативных способностей и критического мышления учащихся;
- развитие медиаграмотности/компетентности аудитории;
- развитие умения анализировать роль каждого элемента визуальных и аудиовизуальных текстов, формирование понимания специфики каждого СМК путем сравнительного анализа элементов медиатекста, умение использовать приобретенные навыки для создания собственных медийных текстов.

Зарубежные медиапедагоги считают, что целями медиаобразования являются:

- становление личности, свободное самовыражение, развитие творческих способностей, инициативы, критического мышления;
- понимание учащимися, что такое медиа, особенностей их функционирования, способов создания сообщений как особого типа реконструкции действительности и специфики их распространения.
- способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах;
- 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;

-развитие у аудитории понимания особенностей функционирования медиа и использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией.

-эффективное воздействие на формирование восприятия и мировоззрения широкой аудитории.

-пропаганда здорового образа жизни, противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении.

Как видно из перечисленных позиций, наиболее востребованным результатом медиаобразования является развитие критически мыслящей личности, способной взаимодействовать с медиа и делать свой выбор при восприятии различных медиатекстов.

4. Методики медиаобразования имеют в целом общие позиции:

-изучение теоретических основ функционирования масс-медиа;

-использование информации медиа в учебном процессе;

-интеграция медиаобразовательных технологий с обязательными дисциплинами учебного курса и т.д.

Практические составляющие методик медиаобразования отражают специфику теоретических концепций, характерных для той или иной страны. Также можно констатировать, что медиапедагоги используют похожие технологии медиаобразования:

- коллективные беседы, проблемные дискуссии, групповые обсуждения;

- фото/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов;

- творческие задания по чтению, анализу, созданию медиатекстов;

- ролевые игры («Теленовости», «Актеры», «Суд», «Съемка фильма или телепередачи» и т.п.);

- работа школьного телевидения, видеоклуба ;

- использование медиаинформации в рамках обязательных учебных дисциплин и т.п.

5. Показателями эффективности медиаобразования в российских моделях выступают:

1) уровень развития различных видов активного мышления (образного, логического, творческого, ассоциативного);

2) умения восприятия, понимания, оценивания, интерпретации различных медиатекстов, уровень развития коммуникативных способностей учащихся;

3) умения понимать задания в различных формулировках и контекстах, находить требуемую информацию в различных источниках;

6. Показателями эффективности медиаобразования в зарубежных моделях являются:

- способности учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях, уровень обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся [168, с.43].
- умения «декодировать» и критически анализировать и оценивать медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношения между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;
- умения на основе полученных знаний создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми.
- умения аудитории ориентироваться в мире медиа, критически оценивать опыт и образцы поведения, распространяемые через медиа и т.д.

Анализ современных подходов и медиаобразовательных концепций показал, что модель медиаобразования студентов на материале рекламы не может выстраиваться на какой-либо одной теоретической позиции. Подобная модель должна обязательно вобрать в себя идеи таких теорий медиаобразования, как семиотическая, теория развития критического мышления, эстетическая и культурологическая.

Опора модели медиаобразования на семиотическую теорию позволит студентам получить навыки «правильного чтения» медиатекстов, изучив их коды и «грамматику». Медиа стремятся к тому, чтобы завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, что угрожает свободе потребления информации. Рекламные сообщения в большинстве своем обращаются не к сознанию, а к подсознанию или бессознательному. Этому способствует использование в рекламе визуальных образов, эмоций и звукового ряда.

Использование теории развития критического мышления в модели медиаобразования будет способствовать формированию у студентов умений защищаться от манипулятивного воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Студентам необходим своеобразный ориентир в условиях переизбытка разноплановой информации. Молодежи нужны умения грамотного восприятия медиаинформации, ее понимания, анализа, знания механизмов и последствий ее влияния на аудиторию. Студенты должны научиться определять различия между заданными, общеизвестными и требующими проверки фактами, надежность источника информации, допустимые и недопустимые утверждения, различия между главной и второстепенной информацией, пристрастность суждения, неясные или двусмысленные аргументы и т.д.

Идеи эстетической теории в модели медиаобразования обусловлены необходимостью формирования у студентов понимания основных законов и языка художественного аспекта медиаинформации, развитие эстетического восприятия и вкуса, способности к анализу художественных медиатекстов.

Культурологическая теория медиаобразования - обогащение знаний и расширение кругозора учащихся, основанное на понимании того, что медиа предлагают различную интерпретацию, а аудитория вкладывает различные смыслы в восприятие и анализ медиатекстов.

Таким образом, модель медиаобразования студентов на материале рекламы должна включать в себя методологические и методические основы вышеперечисленных концепций медиаобразования.

1.2. Роль рекламы в современной социокультурной ситуации.

Современное информационное общество невозможно представить без рекламы. Феномен рекламы столь значителен и многогранен, что и создатели, и потребители, признавая или отрицая влияние рекламы («пятой власти» вслед за СМИ по мнению журнала «Spiegel»), высказываются о рекламе весьма противоречиво [136, с. 14].

Понятие «реклама» происходит от латинского слова «reklamare» - «громко кричать» или «извещать» (в Древней Греции и Риме объявления громко выкрикивались или зачитывались на площадях и в других местах скопления народа).

Закон РФ от 18.07.95 г. «О рекламе» дает такое определение рекламы: «Реклама – распространяемая в любой форме, с помощью любых средств информация о физическом или юридическом лице, товарах, идеях и начинаниях (рекламная информация), которая предназначена для неопределенного круга лиц и призвана формировать или поддерживать интерес к этим физическому, юридическому лицу, товарам, идеям и начинаниям и способствовать реализации товаров, идей, начинаний».

Словарь русского языка С.И.Ожегова определяет рекламу как «оповещение различными способами для создания широкой известности, привлечения потребителей, зрителей» [100, с.674].

Международная торговая палата определяет рекламу как «... неличное, многообразное представление на рынке товаров, услуг и коммерческих идей четко установленным заказчиком, который оплачивает носителю (средству распространения рекламы) стоимость доведения своего сообщения» [68, с.8].

Несколько иной взгляд на определение рекламы у профессора маркетинга Северо-Западного университета США Ф.Котлера: «Реклама представляет собой неличные формы коммуникации, осуществляемые посредством платных средств распространения информации, с четко указанным источником финансирования» [43, с.511].

Р.Харрис считает, что «реклама – это тип коммуникации, предназначенный для убеждения (то есть она оказывает то или иное воздействие на слушателя или зрителя). Этот эффект может сказываться на поведении (покупка рекламируемого товара), установках (нравится рекламируемый товар), и/или реклама окажет когнитивное воздействие (узнать о свойствах данного товара) [137, с.128].

В исследованиях Ф.Бретона, реклама понимается не просто как техническое средство, используемое в целях коммерции посредством механистических и суггестивных методов, это продукт социокультурного порядка, часть современного фольклора, элемент «массовой культуры», ее движущая часть. Отношения между рекламой и обществом диалектические и достаточно сложные: содержание рекламного сообщения может быть охарактеризовано как частичное отражение общества, которое его порождает, но также и как источник возможного влияния на стереотипы и образы, имеющие хождение среди индивидов. В той мере, в какой ценности, предлагаемые рекламой, являются ценностями «массовой культуры», они выражают стереотипы, уже одобренные большинством публики и потому конформистские, до некоторой степени консервативные и противящиеся любым изменениям статус-кво. Реклама оказывает на общество культурное давление, но одновременно общество заключает ее в определенные культурные рамки. И все же, являясь носителем конформизма, реклама одновременно предлагает индивидам различные новшества [15, с.123].

Таким образом, можно сказать, что современная реклама – это уникальный по своим масштабам и влиянию социокультурный феномен, формирующий массовое сознание, общность жизненных стандартов, привычки и потребности каждого отдельного индивида.

Сегодня реклама добивается мирового господства, как в сфере бизнеса, так и в повседневной жизни каждого человека. Вмешательство в жизнь человека приводит к тому, что реклама управляет человеком, как на осознанном, так и на бессознательном уровнях. Реклама в ее наиболее примитивных формах существовала на протяжении многих веков, но лишь в середине XIX столетия в США и в 30-х годах XX века во Франции появились рекламные агентства, ставшие прообразом ныне существующих.

За период своего существования реклама качественно изменилась: первоначальное информирование превратилось в увещание, затем - выработка условного рефлекса, подсознательное внушение, и, наконец, - проецирование символического изображения.

Современные исследования характеризуются противоречивыми взглядами на типологизацию рекламных сообщений. Так, Н.Голядкин анализирует рекламу по способу фиксации, по целям и пр. Зарубежные

исследователи У.Уэлс, Дж. Бернет и С.Мориарти выделяют девять основных типов рекламы: реклама торговой марки, торгово-розничная реклама, политическая реклама, реклама в справочниках, реклама с непосредственным откликом, деловая реклама, институциональная реклама, социальная реклама, интерактивная реклама [115, с.37]. Р.И.Мокшанцев предлагает свою типологию рекламных сообщений: по способу воздействия, по способу выражения, с точки зрения основных целей и задач, сточки зрения возможной обратной связи с потребителем рекламы [68, с.12]. Е.Е.Корнилова справедливо отмечает, что вышеуказанные типологии больше отвечают признакам «классификации» и выделяет следующие **типы рекламы**: товарная (коммерческая), политическая и социальная [15, с.48].

Также разнообразны взгляды на основные функции рекламы. Р.И.Мокшанцев отмечает следующие функции рекламы: идентификация товара и его производителя и/или продавца; продвижение товаров, услуг или идей; информирование покупателей; формирование спроса и др. [68, с.10].

О.А.Феофанов выделяет несколько отличные функции рекламы:

- экономическая (реклама развивает экономику и влияет на образ жизни);
- социальная (происходит интеграция общества с помощью унификации потребностей, вкусов, определения потребительских приоритетов, превращая товары в символы страны);
- идеологическая (внедрение в массовое сознание определенных ценностей);
- пропаганда образа жизни (стимулирует желания человека стремиться к лучшему);
- воспитательная функция (влияние рекламы на взгляды, отношение человека к себе, к окружающему миру, показывает готовые формы поведения в определенной ситуации, определяет, что хорошо и что плохо);
- культурная (реклама как часть массовой культуры, ориентированной на сферу досуга, что и определяет спектр используемых идей: самосохранение, любовь и размножение, тщеславие [136, с.31];
- политическая (определяет выбор политического кандидата, пути политического развития страны и самой политики).

Американский исследователь А.Силверблэт выделяет очевидные и скрытые функции рекламы. *К очевидным функциям* относятся: информация о товаре, привлечение внимания потребителя к товару, побуждение потребителя к действию, стимулирование рынка, поддержка торговли, установление и поддержка продолжительных

отношений между потребителем и компанией. *Латентные функции рекламы:*

- убеждение (рекламное сообщение убеждает в том, что потребитель не просто хочет этот товар, а фактически он ему *нужен*);
- формирование позиции (направленность кампаний не на продажу товара, а на формирование положительного имиджа фирмы);
- воспитание культуры потребителя (содействие в стимулировании потребительского спроса; реклама способствует созданию групп, например «Поколение Пепси», которые основываются на общем характере поведения);
- учреждение эталонов поведения и образа жизни (задача рекламы – влиять на поведение – как выглядеть, куда ходить и что делать с нашим временем);
- развлечение (сообщение в занимательной и развлекательной форме привлекает внимание зрителей).

У.Уэллс и др. анализируют рекламу с позиции ролей, которые она играет в обществе: маркетинговая роль, коммуникационная, экономическая и социальная роли. При этом выделяют и три основных функции рекламы: информирование о марке или товаре, побуждение к действию, напоминание и подкрепление [115, с. 141].

Основное предназначение рекламы - побуждать к покупке. Чтобы его выполнить, реклама стремится найти способ привлечь внимание, завоевать потенциального покупателя, а потом «соблазнить» и, в конечном счете, побудить совершить покупку. Поиск таких способов осуществлялся на протяжении более полувека и привел к современным их формам. Все многообразие приемов ориентировано на то, чтобы представить покупателю его собственный образ, который отвечает его же чаяниям и ожиданиям. Некоторые специалисты в области рекламного дела предупреждают: каждое рекламное объявление затрагивает положение покупателя в структуре общества, т.е. она может дать ему дополнительные удовольствия или ввергнуть его в состояние тревожного одиночества как человека, потерявшего ориентиры [68, с.11]. Есть точка зрения, что рекламные сообщения, с виду невинные игрушки, ставят под вопрос саму личность потенциального клиента, его социокультурную адаптацию в обществе в целом [68, с.11].

Интеграционные функции рекламы выделял выдающийся исследователь М.Маклюэн: «Реклама – это спрессованный образ современности. Она аккумулирует чувства и опыт всего общества. В идеале реклама стремится к гармонии человеческих импульсов и желаний, к интеграции общества вокруг общих целей» [цит по: 136, с.19]. П.Мартини писал, что «...первейшая задача рекламы – помочь людям почувствовать, что они являются частью общества, которому

предлагается все самое лучшее, помочь им проникнуться вдохновением и работать с самой высокой производительностью» [цит по: 136, с.22]. Рекламные предложения стимулируют труд, усиливают мотивацию труда: «Я тружусь не просто так, а чтобы приобрести то-то и то-то...». Таким образом, реклама помогает человеку поверить в свои силы, вовлекает его в трудовую деятельность, заставляет повышать производительность труда и таким образом способствует экономическому и социальному развитию общества.

Идеологическая функция рекламы заключается, по мнению Д.Буззи, в том, что «рекламное сообщение стремится унифицировать мнение и поведение, обслуживая определенную идеологию, выступая как инструмент создания общества с определенными характеристиками» [цит. по: 136, с. 22].

В рамках нашего исследования весьма интересными для изучения являются социально-психологические аспекты влияния рекламного сообщения на потребителя. Психологическое воздействие рекламной информации проявляется в процессах переработки рекламных сообщений – эмоциях, мыслях, возможных решениях, обуславливающих конкретные поведенческие акты покупателя. Поведенческий компонент рекламного воздействия включает в себя как осознанное поведение, так и поведение на бессознательном, неосознаваемом уровне.

Целый ряд западных философов и социологов, особенно в 60–е годы, весьма негативно оценивали рекламу, видя в ней механизм манипулирования массовым сознанием. Э.Фромм писал: «Реклама апеллирует не к разуму, а к чувству; как любое гипнотическое внушение, она не старается воздействовать на свои объекты интеллектуально. В такой рекламе есть элемент мечты, воздушного замка, и за счет этого она приносит человеку определенное удовлетворение – точно так же, как и кино, - но в то же время усиливает его ощущение себя незначительным и бессильным. Все это вовсе не значит, что реклама и политическая пропаганда открыто признают незначительность индивида. Совсем наоборот: они льстят индивиду, придавая ему важность в собственных глазах, они делают вид, будто обращаются к его критическому суждению, его способности разобраться в чем угодно. Но это лишь способ усыпить подозрения индивида и помочь ему обмануть самого себя в отношении «независимости» его решений» [цит. по: 136, с. 25].

Высказывалась и иная точка зрения: «... реклама – самый мощный фактор, влияющий на то, что мы едим, во что одеваемся, на труд и поведение всей нации. Временами кажется, что люди не в состоянии без рекламы понять, что считать жизненными ценностями. Реклама – это

огромная сила, она участвует в великой работе по возрождению и перевоспитанию человечества» [136, с. 26].

Особое внимание, даже озабоченность многих исследователей рекламы вызывают психологические приемы, используемые для наиболее активного воздействия на потенциальных потребителей.

Зарубежные специалисты, анализируя сегодняшнее состояние рекламы как самостоятельного феномена, отмечают, что «реклама выступает как факт навязчиво-позитивный, потому что способствует единству народов, единству культуры, разрушая многие барьеры и объединяя, прежде всего, молодежь всего мира» [68, с. 206].

У.Уэллс, Дж. Бернет и С.Мориарти считают, что реклама – «это оплаченная, неличная коммуникация, осуществляемая идентифицированным спонсором и использующая средства массовой информации с целью склонить (к чему-то) или повлиять (как-то) на аудиторию» [115, с. 21].

Реклама обкрадывает внутренний мир человека, поскольку, облегчая восприятие с помощью слова за счет внешнего изображения, она проходит мимо содержания, создавая иллюзию общности индивида с другими.

Отечественные специалисты считают, что основными видами рекламного психологического воздействия можно назвать *информирование, убеждение, внушение и побуждение* [136, с.148].

Современные рекламные специалисты придерживаются теории трех психологических состояний:

- человек знает, что с ним происходит, и может объяснить это;
- человек отдает себе отчет в своих чувствах, но не может объяснить их причину;
- человек ничего не знает о своем состоянии, ни о причинах, его вызвавших [68, с.55].

Психологами установлено, что существует известная разница между истинными значениями предпринимаемых человеком действий и рациональными объяснениями причин того, почему именно так, а не иначе поступил в данный момент человек. С точки зрения психологии ясно, что:

- предметы для покупателя – это символы, и отторжение или принятие их символического значения влечет за собой покупку или отказ от нее;

- совершить покупку для человека – это, значит, рассказать о себе другим, дать возможность судить о себе. Т.е. люди покупают что - либо с учетом того, что о них скажут другие;

- покупка может оставлять у человека чувство тревоги, т.к. всякий раз при покупке человек делает выбор, отказываясь от чего-либо

в пользу другого, и это может вызвать сожаление, сомнение в сделанном выборе [68, с. 57].

Основным направлением психологического воздействия рекламы на человека являются его эмоции и чувства. Г.Ле Бон считал «идеи не влияют на поведение, пока они не переведены на язык чувств».

Потребительские мотивы, как и сами потребности человека сложны и многообразны. Для рекламного дела главное – это их вид, определенный реальными потребностями. В самом общем виде мотивы можно разделить на следующие виды:

- эмоциональные (стремление обрести привлекательность, сохранить внимание близких, вызвать восхищение, быть принятым в определенной среде, преодолеть страх, удовлетворить любопытство и т.п.);

- рациональные (низкие цены, долговечность, экономичность, практичность и т.п.);

- утилитарные (эксплуатационные характеристики, гарантийный срок, возможность быстрого и качественного ремонта и т.п.);

- эстетические (внешний вид изделия, возможности сочетания с другими изделиями и т.п.);

- мотивы престижа (сказываются на определенных социальных группах, т.к. некоторые товары приобретаются исключительно ради того, чтобы подчеркнуть свое положение в обществе). Общественная практика показывает, что с ростом материального благосостояния и жизненного уровня повышается и значение мотива престижа);

- мотивы уподобления и мотивы моды (товар, рекламируемый известной личностью, приобретается, вызывая иллюзию хотя бы так быть ближе к своему кумиру, уподобиться ему);

- мотивы самоутверждения (покупая какой-либо товар, у человека возникает иллюзия оригинальности, хотя в то же время абсолютное большинство желает владеть тем, что есть у других);

- мотивы традиции (национально-культурной спецификой различных наций и народностей, национальной психологией) [68, с.60].

Однако кроме проблемы восприятия рекламы специалистов интересует еще и проблема воздействия рекламного сообщения на потребителя. На сегодняшний день наиболее разработанными подходами являются: психоаналитически ориентированные подходы; гипнотический подход; эриксоновский гипноз; нейролингвистическое программирование (НЛП).

Психоаналитически ориентированные подходы. С середины XX века применение массового психоанализа в рекламе стало основой деятельности торговых компаний. Слово «бессознательное» стало

девизом и содержанием нового направления в рекламе. Стали широко проводиться эксперименты с подпороговыми эффектами («25-й кадр»), которые показали, что реклама, использующая технологии воздействия на подсознание, не создает новых потребностей, но она эффективна в области принятия решений. В рекламу ранний психоанализ внес два важных положения:

- во-первых, товар должен быть привлекательным подсознательно;
- во-вторых, основа привлекательности товара – сексуальность в широком смысле.

Одним из главных мотивов рекламы стало отождествление товара, услуги с подсознательными сексуальными мотивами, товары стали делать более привлекательными с помощью обнаженной или полуобнаженной натуры. Со временем удельный вес сексуальных мотивов в рекламе стремительно возрастал, и наивысшего выражения обращение рекламистов к обнаженной натуре достигло к концу 60-х годов – ко времени пика сексуальной революции в США и Европе. Когда реклама стала откровенно порнографической, она стала раздражать потребителей и даже вызывать вполне понятный протест. И тогда жесткую порнографию сменила мягкая эротика. Дело было вовсе не в победе общественной нравственности, просто выяснилось, что скрытые сексуальные мотивы в рекламе воздействуют лучше явных. Потребителю предлагают больше домысливать и фантазировать, чем показывать.

Увлечение скрытой сексуальной символикой в рекламе было повальным в конце 70-х – начале 80-х годов: ее вносили куда угодно и в какой угодно форме. Например, в трансактном анализе с его разделением личности на три части – внутреннего ребенка, взрослого, родителя. Огромное количество рекламных роликов конструируется именно с позиций трансактного анализа. Выше уже говорилось о том, что социальные программы управляют людьми, которые начинают действовать, часто не осознавая мотивов своих действий. Суть этого механизма состоит в следующем. Помимо основного канала, несущего текст рекламного сообщения, может существовать еще один канал воздействия на психику потребителя. Это так называемое «коллективное бессознательное», которое управляет коммуникацией и поведением всех участников рекламного воздействия, но самого факта программирования в ряде случаев не осознают ни рекламодатель, ни потребитель, ни даже производитель рекламы. Наше сознание программируется латерально, т.е. опосредованно, косвенно. Человек обращает внимание на что угодно, только не на свойства вещи, которую приобрел. По сути дела эти свойства не осознаются, они подразумеваются. Этот механизм широко применяется как в практике

идеологического воздействия, так и в практике рекламного воздействия. Он-то и называется механизмом *латерального программирования психики*. Прочное запечатление в памяти «очевидных» вещей составляет суть латерального программирования психики. Когда человеку убежденно говорят то, что выглядит как само собой разумеющееся, он часто теряет способность критически оценить ситуацию. Латеральное программирование воздействует на человека непосредственно, т.е. помимо его воли. Главное в латерально сконструированных высказываниях всегда остается как бы сбоку и принимается людьми как нечто очевидное. Латеральное программирование психики – метод манипулирования сознанием другого человека и он находит самое широкое применение в рекламе [68, с.121].

Гипнотический подход. После второй мировой войны обозначился интерес к манипуляции сознанием, особенно в сфере рекламы. Результаты подобных исследований широко применялись в гипнотических подходах.

Суггестия или внушение – это процесс воздействия на психику человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии внушаемого содержания, не требующий ни развернутого личного анализа, ни оценки. Внушение осуществляется с целью создания определенных состояний или побуждений к определенным действиям. Суть внушения состоит в воздействии на чувства человека, а через них – на его волю и разум. Сила воздействия во многом зависит от наглядности, доступности и логичности информации, а также от авторитета суггестора. Эффект особенно силен тогда, когда внушаемое в общем соответствует потребностям и интересам внушаемого. Люди обладают разной степенью внушаемости. Внушаемость зависит от ряда факторов, к числу которых относятся: неуверенность, робость, низкая самооценка, впечатлительность, слабость логического анализа [68, с.123].

Среди ситуационных факторов внушаемости отмечаются психические состояния: стресс, заболевание, утомление; низкий уровень осведомленности, компетентности; неопределенность; высокая степень значимости.

Вот некоторые приемы суггестии:

- конкретность и образность ключевых слов (использование слов с конкретным смыслом существенно повышает эффект внушения, а вот абстрактные понятия резко снижают внушения). Сравните: «роза, ржавчина, ночь» и «реализация, эксцесс, компания»);

- конкретность и образность качеств – просто слово «яблоко» не производит впечатление, а качественные признаки «спелое, сладкое,

твердое, червивое и т.д.» изменяет даже воображаемые вкусовые ощущения;

- избежание отрицательных частиц «нет» и «не». Психика сопротивляется, настораживая, вызывая сомнения. Сравните: «Вы не будете болеть!» и совсем другое «Оно исцелит Вас!»;

- речевая динамика – одно из сильнейших средств суггестии. Основные приемы: мягкость и сила голоса, богатство интонаций, паузы, высокий темп речи, тембр речи.

- воздействие звуко сочетаниями. Некоторые из них способны вызвать не только определенные эмоции, но и подсознательно восприниматься как какие-то образы.

Существует множество техник наведения трансового состояния, используемых в рекламном деле:

- показ трансового поведения - модель поведения при покупке данного товара: «Когда я вижу товар А (чувствую запах товара В, слышу товар-музыку В)... я замираю (все вокруг замирает, мир во мне замирает)»;

- возрастная регрессия – обыгрывается поведение школьников и студентов, взаимоотношения бабушек и внуков и т.п.

- естественные трансовые состояния – показ состояния после пробуждения и перед засыпанием (реклама кофе и спальной мебели), серия «отдых у воды» (рыбалка, пляж) – созерцание водной поверхности, облаков, картин природы.

- перегрузка сознания – показ двух одновременно говорящих персонажей, быстрое и хаотичное чередование картинок в кадре в сочетании с быстрой речью и т.п.

- разрыв шаблона – показ ситуаций, в которых персонаж внезапно «хватают за рукав» и объясняют ему преимущества рекламируемого товара и др.

- техника полной неопределенности и непредсказуемости – зритель до последнего момента не догадывается о том, что именно рекламируется. Его состояние в этот момент очень близко к состоянию транса. Полученная на таком фоне ожидания понятная инструкция, встроенная в механизм рекламы, воспринимается с благодарностью.

- применение искусственных и несуществующих слов;

- техника рассеивания – выделение ключевых слов в рекламном сообщении «и не расска^Зывай ^{Об} этом ^Никому (ЗВОНИ)».

- персеверация - многократное повторение одинаковых сообщений в одном или нескольких средствах массовой информации [68, с.126].

Суть **эриксоновского гипноза** состоит в том, что в нем практически не отдаются прямых приказов, просто что-то комментируют, о чем-то спрашивают, советуются с партнером по общению. Вместе с тем все применяемые речевые стратегии позволяют получать результат (приказ выполняется) и не получать сознательного сопротивления приказу. Это особенно важно, когда приходится иметь дело с людьми, овладевшими техникой сопротивления прямым приказам. У многих людей со временем вырабатывается устойчивость к суггестивному воздействию, невосприимчивость к прямым командам. Существуют техники нейтрализации этой способности к сопротивлению внушению:

трюизм (англ. truism – общеизвестная, избитая истина). Он же может быть свехобобщенным высказыванием. Например, команда: Покупайте! Трюизм: Все любят покупать! Люди могут покупать! «Хорошие хозяйки любят «Лоск», «Все любят Чупа-чупс» и т.п.

иллюзия выбора – «Вы можете купить упаковку в 200 граммов или 400 граммов продукта».

предположения (пресуппозиции) - «Прежде чем Вы купите товар, обратите внимание на низкую цену», «После того, как Вы купите товар, порадуйте подарком своих близких».

команда, скрытая в вопросе – «Знаете ли Вы, что только у нас, купив товар, Вы получаете скидку в 10% », «Помните ли Вы что-то более вкусное?»

использование противоположностей – использование оборота «чем... - тем...». Здесь важно следить за строгим соблюдением определенной последовательности высказываний и грамматического времени для них. «Чем дольше Вы читаете рекламу, тем понятнее для Вас, что это надо купить».

полный выбор – перечисляются все возможные варианты поведения покупателя, с той особенностью, что желательный и нежелательный выбор рекламиста подается как желательный и нежелательный для покупателя. « Вы можете с легкостью отказаться от сладкого и мучного, или – Вы, конечно, можете и дальше использовать продукты с высоким содержанием холестерина» [14, с.128].

NLP – подход. Первое и самое важное открытие в NLP: в опыте человека нет ничего, кроме зрительных образов («картинок»), звуков и ощущений. У каждого из нас свое представление о реальности, которое значительно отличается от самого мира, как географическая карта территории отличается от самой территории. Существуют три типа восприятия действительности:

-визуальный, зрительный. Человеку лучше «один раз увидеть, чем сто раз услышать». В его лексике присутствуют слова зрительного ряда (прозрачный намек, впечатляющий удар, колоритная фигура и т.д.);

-аудиальный, слуховой. Представляет и описывает мир в слуховых образах (немой намек, оглушительный удар, тихая фигура и т.д.);
-кинестетический, т.е. воспринимающий и оценивающий мир, прежде всего с помощью ощущений и чувств (жесткий намек, скользящий удар, давящая фигура и т.д.).

С позиции NLP в рекламном сообщении нужно использовать все три системы восприятия.

Некоторые рекламные агентства используют привычные стратегии мышления покупателя, которые в NLP называются «метапрограммами». Метапрограммы – это ничто иное, как привычные цензоры, которые люди применяют ко всему тому, что видят, слышат или чувствуют в окружающем мире. Эти цензоры как бы отбирают только ту информацию, которая будет допущена в сознание. То, что не соответствует метапрограмме, не осознается, не охватывается его вниманием. Следовательно, из-за этих цензоров люди, сами того не осознавая и не замечая, существуют в достаточно ограниченном пространстве.

Одной из метапрограмм является программа стремления «К» чему-то и «ОТ» чего-то. Стремление «К» чему-то – это мотивация достижения успеха, стремление «ОТ» чего-то – мотивация избежания неудачи. Стремящиеся «К» - лучше всего воспринимают те преимущества, которые они приобретают, купив тот или иной товар. А стремящиеся «ОТ» - прежде всего, оценивают, каких проблем им удастся избежать, чего с ними не случится, когда они станут владельцами этого товара.

Другой метапрограммой является программа «**возможности - действия**». Люди «возможностей» ориентируются на варианты, новизну, которые открываются перед ними, когда они приобретают товар. Они предпочитают экспериментировать, пробовать все новое. Люди «действия» предпочитают порядок, четкость, определенность в действиях. Они не экспериментируют с тем, что и так хорошо работает. В товаре их интересует четкая, понятная инструкция, простота и безопасность при использовании товара. Обе эти программы активно используются в рекламной практике. [18, с.131].

Таким образом, современная реклама – явление не только экономическое, сколько социально - психологическое. Современная реклама проникает в самые глубинные участки человеческой психики. Рекламодатели все чаще используют психологические манипуляции для достижения своих прагматических целей, не желая думать о том, как будет воспринята рекламная информация теми, чье мышление еще не достигло необходимого уровня критического осмысления. Необходимо помнить о том, что реклама несет в себе не только информацию о

товаре или услуге, но и заставляет потребителей изменять свой образ жизни, следуя внушаемому образцу. Лишь критическое восприятие и сознательное сопротивление рекламным трюкам позволит минимизировать манипулятивное воздействие рекламы на человека.

Современное мировое сообщество относится к рекламе двояко. С одной стороны, всем понятна ее основная (экономическая) функция, которая стимулирует социально-экономический прогресс. Но с другой стороны, людей беспокоит тот факт, что большая часть рекламы неэтична, так как она удорожает продукт, вводит людей в заблуждение и ориентируется на социально уязвимые группы [115, с.187]. Спорными вопросами этики рекламного сообщения являются шесть основных проблем:

- «дутая» реклама (явно преувеличенные заявления, которые не преследуются по закону «ничто не работает дольше, чем батарейки фирмы «Х»),

- вопросы вкуса (представления о хорошем вкусе настолько различны, что практически любое рекламное сообщение найдет своих критиков),

- стереотипы в рекламе (этот вопрос связан с дебатами о том, формирует ли реклама общественные ценности или просто является их отражением),

- реклама для детей (одна из самых спорных тем потому, что дети не обладают необходимым опытом оценки рекламных сообщений и умением правильно принимать решение о покупке),

- реклама спорных товаров (табак, алкоголь, азартные игры и пр.);

- реклама, действующая на подсознание (обычно это означает, что символы слишком неотчетливы или слишком короткое время привлекают наше внимание для того, чтобы быть ясно различимыми.

Весьма необходимым представляется изучение правового регулирования рекламной деятельности в России. Законодательство РФ о рекламе состоит из закона «О рекламе» и принятых в соответствии с ним иных федеральных законов. В радио/телепрограммах не допускается прерывать рекламой:

- детские и религиозные передачи;

- образовательные передачи более чем один раз в течение 15 минут на период, не превышающий 45 секунд;

- радиопостановки и художественные фильмы без согласия правообладателей;

- иные передачи, продолжительность которых составляет менее 15 минут.

В радио- и телепрограммах, не зарегистрированных в качестве специализирующихся на сообщениях и материалах рекламного

характера, реклама не должна превышать 25 процентов объема вещания в течение суток [статья 11 Закона РФ].

Особенности рекламы отдельных видов товаров определены в статье 16. Закон «О рекламе» регламентирует рекламу только 4 групп товаров: табак и табачные изделия, алкогольные напитки, медикаменты и оружие. Однако эти товары выбраны не случайно, так как они являются атрибутами нездорового образа жизни, а одной из функций государства является забота о здоровье народа и развитии его рациональных потребностей. Особое место в этой статье отводится рекламе алкогольных и табачных изделий. Реклама этих изделий не должна содержать демонстрацию процессов курения и потребления алкогольных напитков, дискредитировать воздержание от употребления их, содержать информацию о положительных терапевтических свойствах указанных товаров. Закон запрещает адресовать рекламу алкогольных и табачных изделий несовершеннолетним, использовать для рекламы образы физических лиц в возрасте до 35 лет, а также лиц, пользующихся популярностью у молодежи в возрасте до 21 года. Не допускается распространение рекламы алкогольных и табачных изделий в радио- и телепрограммах с 7 до 22 часов местного времени, в детских, спортивных, учебных, медицинских и культурных организациях, а также ближе 100 метров от них. Реклама табака и табачных изделий должна сопровождаться предупреждением о вреде курения.

В организации и управлении рекламной деятельностью определенную роль призван сыграть Международный кодекс рекламной практики, принятый собранием членов Ассоциации работников рекламы в 1992 году. Кодекс рассматривает рекламу как средство общения между продавцом и покупателем и признает за всеми участниками рекламного процесса как ответственность перед покупателями и обществом, так и необходимость обеспечения справедливого баланса между интересами бизнеса и покупателя. В основу кодекса положены **нормы рекламы**: благопристойность, честность, правдивость, сравнения, доказательства и свидетельства, очернение, защита прав личности, использование репутации, имитация, отождествление рекламного послания, обеспечение безопасности и др.

Федеральный закон «О рекламе» не допускает недобросовестную, недостоверную, неэтичную, заведомо ложную и скрытую рекламу.

Недобросовестной считается реклама, которая:

- дискредитирует юридических и физических лиц, не пользующихся рекламируемыми товарами;
- содержит некорректные сравнения рекламируемого товара с товаром других юридических или физических лиц, а также содержит

высказывания, образы, порочащие достоинство и честь или деловую репутацию конкурента;

- вводит потребителей в заблуждение относительно рекламируемого товара посредством имитации (копирования или подражания) общего проекта, текста, рекламных формул, изображения, музыкальных или звуковых эффектов, используемых в рекламе других товаров, либо посредством злоупотребления доверием физических лиц или недостатка у них опыта, знаний, в том числе в связи с отсутствием в рекламе части существенной информации [Статья 6 Закона РФ].

Недостоверная реклама [Ст.7 закона РФ] дает не соответствующие действительности сведения в отношении:

- статистических данных, которые не должны представляться в виде, преувеличивающем их обоснованность;

- результатов исследований и испытаний, научных терминов, цитат из технических, научных и иных публикаций;

- использование терминов в превосходной степени, в том числе путем употребления слов «самый», «только», «лучший», «абсолютный», «единственный» и тому подобных, если их невозможно подтвердить документально;

- информации о самом рекламодателе и пр.

Неэтичной является реклама, которая содержит текстовую, зрительную, звуковую информацию, нарушающую общепринятые нормы гуманности и морали путем употребления оскорбительных слов, сравнений, образов в отношении расы, национальности, профессии, социальной категории, возрастной группы, пола, языка, религиозных, философских, политических и иных убеждений физических лиц. Кроме того, неэтичной является реклама, которая порочит объекты искусства, составляющие национальное или мировое культурное достояние, порочит государственные символы (флаги, гербы, гимны), национальную валюту РФ или валюту иного государства, религиозные символы. Неэтичной реклама признается также тогда, когда она порочит физическое или юридическое лицо, какую-либо деятельность, профессию, товар [Статья 8 Закона РФ].

Заведомо ложной является реклама, с помощью которой рекламодатель (рекламопроизводитель, рекламодатель) умышленно вводит в заблуждение потребителя рекламы [Статья 9 Закона РФ].

Скрытая реклама – реклама, которая оказывает неосознаваемое потребителем воздействие на его восприятие, например, путем использования специальных видеовставок, двойной звукозаписи т.д. [Статья 10 Закона РФ]. К сожалению, доказать, что конкретный пример является скрытой рекламой очень сложно, а иногда невозможно.

Таким образом, можно сказать, что современная реклама является многосторонним экономическим, социально-психологическим и политическим явлением. Все рекламные сообщения можно объединить в три группы: коммерческая (товарная) реклама, политическая и социальная.

Следует согласиться с мнением специалистов, считающих основными следующие функции рекламы:

- экономическая функция (стимулирование развития экономических процессов);
- социальная функция (товары становятся символами определенного общества, унификация потребностей, вкусов, потребительских приоритетов);
- идеологическая функция (внедрение в сознание общества конкретных ценностей, идей и пр.);
- воспитательная функция (реклама демонстрирует готовые модели поведения в определенной ситуации, влияет на позиции человека к себе, к окружающему миру и т.д.);
- культурная функция (реклама является частью массовой культуры в сфере досуга);
- политическая функция (определяет не только выбор конкретного политического кандидата, но и пути политического развития страны и самой политики).

Современная реклама является мощнейшим фактором, определяющим поведение, образ мыслей и стиль жизни огромных масс людей. Реклама оказывает свое специфическое воздействие на воспитание и перевоспитание человечества.

Формулируя *общие выводы по первой главе*, можно сказать, что современное мировое медиаобразование находится на этапе значительного развития. Понятно, что на сегодняшний момент сложились лишь определенные концептуальные подходы и направления, основанные на разработанных теориях медиа: защитной (инъекционной), теории удовлетворения потребностей аудитории, практической, теории развития критического мышления, идеологической, семиотической, культурологической, эстетической (художественной).

Эволюция научно-практических представлений о медиаобразовании показывает постепенное сближение позиций ученых разных стран мира. Концептуальной основой медиаобразования в разных странах являются эстетическая, практическая, культурологическая, семиотическая теории медиа, теория удовлетворения потребностей аудитории и др.

Все больше медиапедагогов считают, что приоритетным направлением в медиаобразовании должно стать формирование критического мышления аудитории по отношению к медиатекстам.

Ключевые цели медиаобразования медиапедагоги формулируют следующим образом:

- развитие, становление личности на материале медиатекстов;
- развитие медиаграмотности аудитории, развитие творческих способностей, инициативы, критического мышления, способностей к самостоятельному аргументированному суждению о медиатекстах, эффективное воздействие на формирование восприятия и мировоззрения широкой аудитории и т.п.;
- понимание аудиторией особенностей функционирования медиа, технологий создания и распространения различных медиатекстов, формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении и др.

В соответствии с приоритетными целями медиаобразования формулируются задачи, методическое решение которых в целом имеет общие позиции: изучение теоретических основ функционирования медиа, использование информации медиа в учебном процессе, интеграция медиаобразовательных технологий с обязательными дисциплинами учебного курса и т.д.

Современная реклама – явление достаточно многостороннее, изучаемое с позиций экономики, социологии, социальной психологии, политики и т.п. Реклама выступает как один из самых мощных факторов, влияющих не только на поведение, но и на мировоззрение массовой аудитории. Реклама влияет на воспитание, социализацию и образ жизни множества людей.

Реклама является одним из жанров медиатекста, в котором аккумулированы практически все известные технологии воздействия на аудиторию: техники воздействия на эмоциональную и чувственную сферы человека; опора на потребительские мотивы; психоаналитические подходы; гипнотические подходы; техники НЛП и т.п. Нельзя забывать, что реклама не только информирует о товаре или услуге, но и стимулирует человека изменять свою жизнь, в соответствии с рекламными образцами. Именно поэтому, по-нашему мнению, реклама должна анализироваться в процессе медиаобразования аудитории, прежде всего – молодежной.

Глава 2. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале рекламы как условие развития критического мышления при восприятии рекламной информации

2.1. Психолого-педагогические особенности студентов

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек-человек». По мнению Е.А.Климова, этот тип профессий требует от человека наличие таких качеств, как устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, способность быстро понимать намерения, помыслы, настроения другого человека, способность хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д. [37, с.34]. Педагогическая профессия входит в данный тип, но имеет целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными. Основным средством передачи общественно-исторического опыта являются знаковые и, в частности, языковые системы. А на современном этапе развития общества и системы образования не меньшую роль играет техника (аудиовизуальная, компьютерная и пр.). Педагог должен быть готов к использованию медиаинформации не только в учебно-воспитательном процессе, но и обучения учеников умению ею пользоваться. Для создания модели медиаобразования студентов педагогического вуза необходимо изучить психолого-педагогические особенности будущих педагогов.

Студенческий возраст (18-25 лет) является особым периодом в жизни человека, т.к. «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [19, с.255]. Психологическая школа Б.Г.Ананьева впервые поставила проблему студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории. В исследованиях Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Реана, Е.И.Степановой, в работах П.А.Просецкого, Е.М.Никиреева, В.А.Сластенина, В.А.Якунина и других накоплен обширный эмпирический материал. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования [32, с.183]. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась о времени возникновения первых университетов в

XI-XII вв. Студенчество состоит из людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным трудом. Как социальная группа – характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые являются следствием правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [142, с.183].

Современные исследования возрастной периодизации позволяют лишь условно выделять молодежный период, в котором нижней границей является возраст 16–17 лет (время первичной социализации), а верхней границей – 24-25 лет (время завершения социализации с усвоением профессиональных, культурных, семейных функций). Возрастные рамки зависят, с одной стороны, от конкретных социально-исторических условий, с другой – от физического и социального созревания конкретного человека.

Важнейшим новообразованием молодости является достижение социальной зрелости как овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, формирование новой взрослой идентичности, т.е. возможности выполнения социальных обязанностей, а также принятие ответственности за собственную жизнь, решения и поступки на самого себя [141, с.39].

В реальной жизни это выражается в появлении у человека чувства взрослости. Для современного россиянина символом достижения взрослости являются финансовые достижения. При этом многие специалисты указывают на «массовый инфантилизм», характерный для современного общества [22, с.25].

Для достижения социальной зрелости молодому человеку приходится сталкиваться с проблемой личностного самоопределения (социального, профессионального, нравственного, семейного, религиозного), решение которой является основной задачей юности.

Проблемы возрастного самоопределения изучались многими авторами. Л.И.Божович рассматривала потребность в самоопределении как важнейшее личностное новообразование старшего школьного

возраста, включающее потребность в формировании определенной смысловой системы, определяющей собственное существование [9, с.76].

Наиболее последовательный подход к проблеме личностного самоопределения предложен М.Р.Гинзбургом: «Самоопределение – активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и выяснение на этой основе смысла собственного существования».

Развитие эмоциональной сферы также рассматривается с разных позиций. По мнению многих отечественных и зарубежных исследователей, кризисные проявления в молодости порождаются определенными социальными условиями.

Действительно, для современной молодежи кризисы более характерны, чем для молодежи, к примеру, 30-х гг. XX в. Это объясняется «комсомольским периодом» жизни, что лишало молодежь этапа переломности и кризисности. В настоящее время наиболее подобное явление остро выражено у студентов, т.к. именно у них растянут во времени период от окончания школы (детства) до поступления на работу (взрослая жизнь).

Понятно, что кризис предваряет предкризисное состояние, проявляющееся в виде детского идеализма, веры в собственное всемогущество. Многие стремятся к общению, испытывают чувства единения, любви и доброты абсолютно ко всем окружающим.

Подобная эйфория незаметно сменяется сначала потерей интереса к общению, затем появляется ощущение пустоты, апатии, нежелания учиться и просто получать информацию. Это состояние может наступить и «вдруг». Многие испытывают депрессивные реакции, повышение тревожности с чувством собственной незащищенности. Появляются страхи, основным из которых является страх не достичь новой взрослой идентичности. Кажущаяся уникальность собственных ощущений изолирует их от окружающих, что только усиливает страхи.

Появляются сомнения в отношении выбора профессии, что вполне понятно, т.к. поступая в вуз, молодой человек имеет смутные представления о будущей профессии. Получая первые реальные знания, будущий специалист начинает проецировать их на себя, сопоставлять со своими желаниями и возможностями.

Интересно, что проблема выбора возникает из-за самостоятельного его осуществления. У многих это первый самостоятельный выбор и, следовательно, ответственность за решение молодые люди пытаются либо переложить на других (родителей, учителей, сверстников), либо отсрочить выбор. Иногда страх взросления приводит к психосоматическим нарушениям, поведенческим маскам взрослости.

Большинство молодых людей с течением времени приходят к разрешению кризиса. Позитивное разрешение выражается в принятии

ответственности за свою жизнь на самого себя, что выражается в удовлетворенности самим собой и окружением, повышением интереса к жизни, исчезновения страхов. Изменяется отношение к одиночеству, которое перестает тяготить и рассматривается как необходимое условие для общения с самим собой. Многие принимают свою индивидуальность и неповторимость, осознание своего собственного пути. Появляется осмысленность происходящего, меняется отношение к жизни в целом, приходит понимание того, что «ты сам строишь свою жизнь и твое будущее начинается уже «здесь и сейчас».

Изменяются отношения с друзьями: они принимаются такими, какие они есть, их не хочется переделать. Принципиально изменяется отношения с родителями: позиция ребенка изменяется на позицию взрослого, что приносит молодому человеку чувство удовлетворения. Однако у некоторых молодых людей выход из кризиса может затягиваться. Во избежание перерастания кризиса в те или иные личностные или психосоматические расстройства им может потребоваться психологическая помощь.

Период студенчества имеет характер дуальности. С одной стороны, этот этап дает время молодому человеку на осмысление важнейших вопросов выбора собственного жизненного пути, стимулируя развитие личности, тем самым, снизив остроту протекания последующих кризисов. С другой стороны – может стимулировать инфантильность, страх перед собственной самостоятельностью.

Юношеский период жизни – последний возраст расширения круга общения. На юность приходится так называемый пик общения. На активность общения влияет социальный стереотип восприятия студента. Студент — это «беззаботный, веселый человек, плохо материально обеспеченный, имеет много друзей, успевает и учиться, и общаться». Общество снисходительно к нему, ему многое прощается, а родители подкрепляют эту установку, рассказывая веселые истории из своего прошлого.

На первых курсах института характерно общение внутри широких групп (от учебной группы до всего курса). Оно концентрируется вокруг совместных праздников и отдыха.

В дальнейшем в институте выделяются неформальные группы (5-8 человек), появляются друзья вне института. На последних курсах уменьшается значимость компаний вообще, предпочтение отдается общению в парах. Неполное разрешение кризиса встречи со взрослостью может привести к формированию изолированности, невозможности установления устойчивых близких контактов с другими людьми, необходимых для ощущения жизненного счастья. «Образ Я» оказывается не настолько прочным, чтобы соединиться с другим. Человек как бы боится

потерять свою идентичность, вступая в близкую связь с кем-либо. Возникает особого рода напряжение, не выдерживая которого молодой человек «изолирует» себя или же вступает в формальные связи [141, с.66].

Способность к дружеским связям формируется именно в юности. При отсутствии такой способности взрослые люди живут в изоляции либо могут колебаться от позиции почти полного слияния с человеком до резкого, ничем не мотивированного удаления от него, что сопровождается конфликтами.

По мнению Э.Эриксона, особой формой интимности является генитальность как условие развития и достижения полной зрелости. Генитальная зрелость предполагает превращение сексуальных эгоцентрических интересов в стремление к гармонии с партнером. Сексуальный контакт становится не полем битвы, где есть победитель и отверженный, а возможностью полного равновесия и слияния двух начал — мужского и женского. Здесь также возможна изоляция — неспособность к любви как разделению идентичности [150, с. 96]. В юности сохраняет свою значимость общение с родителями, когда происходит завершение процесса отделения молодого человека от семьи. Реальное отделение необходимо для осуществления своей индивидуальной взрослой жизни. Отношения с родителями становятся партнерскими, при котором обе стороны помогают друг другу в процессе собственного развития. Однако к такой ситуации участники не всегда готовы.

Можно выделить три основных варианта неконструктивного отделения. Первый — это отделение, сопровождающееся полным эмоциональным разрывом и формализацией отношений. Второй — сохранение слияния молодого человека и семьи, сопровождающееся сохранением его личностной несамостоятельности. Здесь можно предположить будущие трудности внутрисемейных отношений и конфликты между женой и матерью (мужем и отцом). Третий — установление амбивалентных отношений. Здесь применима следующая схема: отделение, появление вследствие этого чувства вины, возвращение в семью, появление чувства гнева, отделение и т.п. [141, с. 68].

Помимо завершения процесса отделения от семьи можно отметить, что в период юности происходит осознание старения родителей, которое является прообразом собственного старения. И это может вызвать довольно сильные эмоциональные реакции. Кроме того, только теперь приходит понимание сути жизни родителей, их ошибок и достижений. Иногда появляется желание применить к ним свои знания, проиграть дома роль терапевта. Нередко к этому склоняют молодых людей сами родители [141, с. 68].

В психосоциальном развитии молодого человека выделяется два направления: развитие *Я* как члена семьи и развитие *Я* как профессионала. В рамках нашего исследования мы рассмотрим второе направление.

Развитие *Я* как профессионала.

Важнейшей составляющей личностного самоопределения является осуществление профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение можно рассматривать в двух планах: как ориентацию на определенные виды и характер труда или же как стремление к определенному статусу и месту в системе социальных отношений.

Условно в процессе профессионального самоопределения можно выделить два этапа юношеского периода: выбор профессии и первоначальное профессиональное становление. Рассмотрим их последовательно.

Первый этап – этап выбора профессии начинается еще с момента принятия молодым человеком решения работать по конкретной специальности, т.к. выбранная профессия не всегда соответствует получаемому образованию.

По мнению Г.Крайга, на выбор молодого человека влияют такие факторы, как влияние родителей, черт личности самого человека и стремление его к самоактуализации [46, с.716].

Первый фактор - влияние родителей – проявляется двояко. С одной стороны, в семье у молодого человека складываются установки в отношении предпочтительного образа жизни. Кроме того, семья во многом определяет его идеалы и ценности и соответственно влияет на понимание молодым человеком смысла собственной жизни. Может быть, поэтому многие исследователи утверждают, что в процессе выбора профессии идет выстраивание ценностных аспектов «профессионального *Я*». С другой стороны, семья — источник личностных проблем молодого человека, которые он будет пытаться компенсировать при выборе профессии. Но она при этом и источник ресурсов, возможность реализации которых предоставит также профессия [46, с. 716].

Второй фактор - влияния черт личности на выбор профессии, во многом взаимосвязан с влиянием семьи. Необходимо отметить существование соответствия между родом занятий, которые выбирают люди, и чертами их личности.

Последний фактор — стремление к самоактуализации, на наш взгляд, дополняет предыдущие. Действительно, для многих людей профессиональная деятельность является сферой самоактуализации, нахождения смысла жизни и выполнения своей жизненной задачи. Но нужно отметить, что самоактуализация и нахождение смысла жизни

возможны не только в профессиональной, но и в семейной сфере [46, с.718].

Отношение студентов к своей будущей профессии рассматривается как форма и мера принятия конечных целей обучения (профессиональная подготовка специалистов).

Достаточно обобщенной формой отношения человека к профессии является **профессиональная направленность**, которая определяется как интерес к профессии и склонность заниматься ею [50, с.47].

Структура понятия «направленность» состоит из следующих компонентов: представлений о цели; мотивов, побуждающих к деятельности; эмоциональное отношение к этой деятельности, удовлетворенность ею [51, с.63].

Общее отношение студентов к профессии зависит от протекания самой учебной деятельности. Отношение к учению как к средству достижения профессиональной подготовки образует **учебную мотивацию**. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения.

Структура учебной мотивации многозначна по содержанию и формам: профессиональная мотивация (желание получить профессию); познавательные мотивы (получить новые знания и удовлетворение от самого процесса познания); прагматические мотивы (иметь высокий заработок); широкие социальные мотивы (принести пользу обществу); личностные мотивы (занять в будущем определенное положение в обществе и в ближайшем социальном окружении) и т.п.

Каждая из указанных характеристик может иметь в общей структуре доминирующее или подчиненное положение и тем самым определять уровень индивидуальных достижений в учении, одновременно определять степень приближения к конечным целям обучения.

Профессиональное развитие студентов в вузе в значительной степени определяется предыдущими формами проявления избирательного отношения к профессии. При изучении факторов, определяющих профессиональный выбор школьников, В.И.Журавлев определил, что внешкольная среда сверстников не является для школьников референтным основанием для принятия решения о выборе профессии. У нее скорее роль источника информации, на основе которой осуществляется профессиональный выбор. Школьные учителя, по мнению В.И.Журавлева, также не оказывают помощи. Решающую роль в выборе профессии скорее всего играет сам выпускник [154,

с.240]. По данным многочисленных исследований до 80% абитуриентов различных вузов имеет слабые или вовсе не имеет адекватных представлений о своей будущей работе и предъявляемых профессиональных требованиях. По данным А.Т.Колденковой, у пятикурсников полнота сведений о профессии и ее требованиях вдвое превышает количество информации у только что поступивших первокурсников [154, с.242]. За время обучения происходит изменение структуры представлений о будущей профессии у студентов. Если в начале учебы наибольшие расхождения между студентами и преподавателями обнаружены в оценках профессиональной важности личностных качеств; в течение обучения одни и те же качества личности могут то переоцениваться, то недооцениваться; к концу обучения позиции студентов и позиции преподавателей в оценке меры профессиональной важности большинства качеств личности становятся более сходными [154,с.248].

Совместная деятельность студентов и преподавателей является условием эффективности учебного процесса как в высшей школе, так и в любой другой педагогической системе. Студент предстает, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью определяет в значительной степени результаты учебной деятельности. Таким образом, проблема учебной активности студентов остается актуальной, привлекая внимание психологов и педагогов.

Исследования В.А.Якунина показали, что одинаковые учебные успехи могут иметь место при разных уровнях учебной активности и, наоборот, при равной учебной активности уровни учебных достижений могут оказаться различными. Первостепенную роль здесь выполняют стержневые характеристики личности – интеллект и мотивация. Уровень учебной активности и успешности, а также сама мотивационная сфера в значительной степени определяются интеллектуальным потенциалом и способностями человека. При этом ни интеллект, ни направленность или мотивация, взятые в отдельности, не обуславливают однозначно конечных результатов учебной деятельности. Учебные достижения выступают как итог сложных взаимоотношений интеллекта и мотивации, тенденций и потенций человека [154, с.263].

Наряду с вышеуказанными характеристиками, на уровень учебной активности оказывают влияние нейродинамические характеристики индивида, свойства темперамента, особенности характера и социально-психологические характеристики личности студента.

Формирование положительной мотивации к учению и овладению профессией определяется уровнем организации учебного процесса по следующим аспектам: организация учебных занятий и научной работы

студентов, деятельность органов студенческого самоуправления, мастерство преподавателей, создание благоприятной психологической атмосферы на факультете и в студенческой группе, материально-техническое обеспечение учебного процесса. Результаты исследования [154, с.272] показали зависимость влияния перечисленных факторов организации учебного процесса у студентов с низким ценностным отношением к учению и профессии. При оценке системы обучения они видят больше недостатков в самой системе, чем в собственной работе. Студенты с положительным отношением к профессии видят причины трудностей и пути их преодоления в субъективных психологических факторах, а студенты с противоположными установками связывают причины трудностей преимущественно с внешними, педагогическими условиями обучения.

Выделяют 3 группы факторов, которые определяют учебную успешность студентов [154, с.277]:

- социологический: социальные и социально-демографические факторы (социальное положение и происхождение, место жительства, уровень и качество довузовской подготовки, половозрастные различия и т.п.);

- психологический (интеллект, профессиональная и учебная мотивация, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость, индивидуальный стиль деятельности, психологический склад личности в целом);

- педагогический (общая организация учебного процесса, его материально-техническая база и наличие ТСО, уровень преподавателей и т.д.).

П.М.Якобсоном выделено три типа мотивации учения:

- отрицательная, внешняя по отношению к учебной деятельности и вызванная осознанием учащимся возможных неприятностей из-за неуспеваемости;

- положительная, но также связанная с внешними факторами (широкие социальные мотивы: гражданские и моральные, узколичностные мотивы);

- мотивация, заложенная в самом процессе учения: стремление познавать новое, познавательные интересы. В процессе учения, роста учащегося, развития его интересов и запросов меняется специфика мотивов и их сущность [153, с.230].

Сущность познавательной мотивации заключается в стремлении добывать, производить знания. Современное общество предъявляет к умениям специалистам другие требования: нужны не исполнители, усвоившие определенный багаж знаний, а люди, способные к

постоянной смене технологий, социально активные, готовые к разумному риску. В этом сущность творчества, роста возможностей личности [17, с.5-17].

Воспитание специалиста означает, прежде всего, формирование системы его потребностей и мотивов, иерархия которых характеризует целостную личность во всех областях его деятельности, побуждает человека ставить проблемы, концентрировать усилия на их разрешении [17, с. 27].

Профессиональную направленность, профессиональные ценностные ориентации и профессионально важные качества личности как факторы, определяющие успешность обучения и удовлетворенность выбором профессии школьников, абитуриентов и студентов относят к структуре психологической готовности к педагогической деятельности [90, с. 12]. Ведущими в структуре психологической готовности к выбору профессии учителя выступает мотивационный компонент, сформированность которого в раннем юношеском возрасте является критерием возрастной зрелости личности [104, с.11]. Выделено 9 видов мотивов выбора профессии: профессионально - педагогические, познавательные - образовательные, интеллектуально - развивающие, коммуникативные, эмоциональные, мотивы честолюбия, идентификационные, материально-практические, мотивы долга.

Наиболее адекватными педагогической деятельности являются педагогические и коммуникативные (внутренние профессиональные мотивы); их преобладание в структуре мотивационного компонента психологической готовности к выбору профессии свидетельствует об оптимальной его сформированности.

Подводя общие итоги, можно сказать, что учебная деятельность студентов имеет сложноструктурированную обусловленность. Результаты учебной деятельности определяются динамикой взаимоотношений в структуре объективных и субъективных факторов, в процессе обучения. Высокий уровень учебных достижений возможен только при хороших уровнях сформированности структуры собственной учебной деятельности студентов и их положительной мотивации.

Этап выбора профессии сменяется этапом первоначального профессионального становления в начале трудовой деятельности. И если на предыдущем этапе шло выстраивание ценностных аспектов «профессионального Я», то теперь идет выстраивание его на деятельностном уровне. Это сопровождается накоплением первоначальных профессиональных умений. При этом происходит осознание результатов сделанного ранее выбора профессии и возможности кардинально влиять на собственную жизнь. Реальное

подтверждение получает теперь собственное чувство взрослости. Меняются групповые ориентации, формируется новое профессиональное пространство общения. Выделяется и начинает развиваться новая форма общения — деловая. Становятся интересными не только те люди, с которыми можно вступить в эмоциональный контакт, но и те, кто обладает интересной профессиональной информацией. Появляется ощущение принадлежности к профессиональной группе, развивается чувство «Мы», например «Мы — психологи» или «Мы — менеджеры» [141, с.80].

На успех профессионального самоопределения влияет способность к риску, которая должна находиться в гармонии с личной ответственностью, т.к. нарушение этой гармонии может привести человека к крушению. Частая смена работы или сфер деятельности даже необходима молодому человеку. Есть точка зрения, что излишнее стремление молодежи к профессиональной стабильности сродни их психической смерти. Может быть, поэтому, даже если человек внешне, казалось бы, стремится к стабильности, достигнув ее, он ее нарушает. В случае если профессиональная стабильность все-таки не нарушается, она во многом является предпосылкой профессиональных кризисов в более поздних возрастах. Молодые люди могут столкнуться с сомнениями по поводу своей профессиональной компетентности, способностей, умений, знаний. Важно отметить, что страх начала трудовой деятельности может не осознаваться самим молодым человеком и принимать различные внешние формы. Некоторые люди, к примеру, занимают позицию вечного студента, т.е. постоянно обучаются на различных курсах. Они, казалось бы, повышают свое мастерство, но на самом деле так и не приступают к его реализации. Другие не предпринимают активных поисков места работы, и отсутствие работы является оправданием того, что к ней можно не приступать [141, с.81].

Трудность в принятии идеи постепенности роста профессионализма и благосостояния у некоторых людей вызывает кризис, который иногда называют кризисом профессиональных ожиданий. Основная причина его — несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и надеждами. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и заработной платой. Возможны два варианта разрешения кризиса:

- конструктивный (активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы);

- деструктивный (увольнение, смена специальности, неадекватное, некачественное, непродуктивное выполнение профессиональных функций) [141, с.83].

В заключение отметим, что неспособность к профессиональному самоопределению — причина серьезных тревог у многих молодых людей. Так как в нашем обществе различным видам профессиональной занятости соответствуют разные стили жизни, то выбор карьеры превращается в выбор образа жизни в целом. Чтобы сделать правильный выбор, у молодого человека должно быть верное понимание себя, а также обоснованная оценка того, в какой области он мог бы наилучшим образом построить свою трудовую жизнь.

По мнению ученых, восприятие и усвоение информации зависит, в первую очередь, от функциональных особенностей центральной нервной системы. И.П.Павлов сформулировал четыре классических типа центральной нервной системы, а соответственно и четыре типа темпераментов: холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик [78, с.163]. Понятно, что в реальной жизни указанные типы темпераментов в чистом виде практически не встречаются, а лишь преобладание тех или иных типологических особенностей, которые являются ведущими и основными при восприятии, усвоении и запоминании информации.

Исследователями доказано, что восприятие и переработка информации осуществляется под воздействием множества различных факторов – 1) когнитивного (познавательного), 2) эмоционального (аффективного) и 3) поведенческого (конативного) факторов [18, с.462].

1. Изучение когнитивного компонента предполагает анализ таких процессов, как ощущение и восприятие, память, воображение, мышление и речь и др.

Ощущение является первичным познавательным процессом, который представляет собой отражение свойств реальности, возникающее в результате воздействия их на органы чувств и возбуждения нервных центров головного мозга [48, с.246].

Выделяют виды ощущений: слуховые, зрительные, обонятельные, осязательные, вкусовые, температурные, болевые, кинестетические (ощущения движения тела), интероцептивные (ощущения о внутреннем состоянии организма). При изучении воздействия медиаинформации актуальной становится проблема исследования ощущений, возникающих при восприятии информации. Психологическими исследованиями было доказано действие закона Фехнера: при очень больших значениях стимула человек испытывает меньшие изменения в ощущениях, чем при небольших изменениях. Очень интенсивные воздействия (громкий звук, яркий цвет, многословный текст и т.д.) не всегда являются лучшими для восприятия.

Восприятие в отличие от ощущений представляет собой целостное отражение в коре головного мозга предметов и явлений, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. По видам восприятие аналогично ощущениям: зрительные, слуховые, обонятельные и т.д. восприятие предполагает выделение комплекса воздействующих признаков основных и наиболее существенных, с одновременным отвлечением от несущественных. Оно требует объединения основных существенных признаков и сопоставления воспринятого с прошлым опытом. Закономерность субъективности восприятия заключается в том, что одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному, субъективно, в зависимости от своих интересов, потребностей, способностей и т.п. такое явление получило название апперцепции [47, с.52].

Огромное значение при восприятии медиатекстов имеет визуальный образ, который воспринимается быстрее, легче и точнее, чем вербальный язык. Образы прямо адресованы чувствам человека. Исследователи пришли к выводу, что процесс восприятия и его механизм универсальны и происходят автоматически. У всех людей механизм восприятия абсолютно одинаков, т.е., если в ощущениях не содержится достаточного количества элементов и полезных данных для формирования осмысленной законченной идеи, то возникает неясность, требующая разрешения. Когда же совокупность ощущений достаточна для формирования осмысленной идеи, то полученные данные сливаются в понятную картину и запоминаются [70, с.29]. В конечном счете, человек воспринимает информацию согласно «закону краткости» – все внешние ощущения сводятся человеком к самым простым и удобным формам: чтобы понять нечто, мозг человека разбивает сложные внешние ощущения на массу основных простейших образов и форм. Если они не полны или не идеальны, то человек старается угадать, какими они должны быть. Визуальные образы должны отвечать определенным требованиям: структура должна быть четкой и ясной для простоты восприятия; объект должен выделяться на своем фоне; объект создается как центр и сила, объединяющие форму, размер, близость и сходство.

Внимание – сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т.д.). Исследования Б.М.Теплова и В.Д.Небылицина показали, что качества внимания зависят от свойств нервной системы человека: люди со слабой нервной системой не могут сосредоточиться при воздействии дополнительных

раздражителей, а с сильной – даже повышают концентрацию внимания [51, с.45].

Основным способом привлечения внимания является изменение, движение, контраст, выделение из общего фона и др. Количество информации и ее противоречивость столь велики, что человек не в силах воспринимать абсолютно все и в полном объеме. Исследования показали, что только 10% информации имеет шанс повлиять на поведение человека. Следовательно, бессознательно человек тщательно отбирает поступающую информацию. Внимание человека задерживается лишь на том, что ему нравится, что его пугает, настораживает или ставит в ситуацию выбора [69, с.31].

Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [46, с.249]. Видов памяти множество: двигательная, эмоциональная, словесно-логическая, сенсорная (зрительная, слуховая, тактильная, обонятельная, осязательная), образная, механическая, логическая, кратковременная, долговременная, произвольная, непроизвольная и др. Все они так или иначе вовлечены в процесс восприятия и переработки информации [70, с.31]. Структура памяти представлена несколькими звеньями: поступление информации, запечатление, хранение, воспроизведение, использование полученной информации [70, с.17]. При этом психологи выделяют такие способы запоминания: произвольное и непроизвольное запоминание [58, с.17]. При непроизвольном усвоении человеку никто никаких правил не сообщает, просто при повторении информации определенное количество раз, подкорка головного мозга вырабатывает сама это правило.

Мышление – это «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [81, с.431]. Мышление продолжает и развивает познавательную работу ощущений, восприятий и представлений, выходя далеко за их пределы.

Основные свойства мышления сводятся к следующему:

- опосредованный характер. Это означает, что, устанавливая связи и отношения между предметами и явлениями, человек опирается не только на непосредственное воздействие на него этих отношений, но и на данные прошлого опыта, сохранившиеся в его памяти. Делая умозаключения, человек использует знания, которые выработали

прошлые поколения, следовательно, мыслительные акты человека являются результатом не только собственного опыта;

- мышление тесно связано с речью, внешней или внутренней, т.е. имеет социальную природу, человек мыслит как конкретными, так и абстрактными понятиями, символами [70, с. 33].

2. Познавая действительность, человек, так или иначе, относится к предметам, явлениям, событиям, к другим людям, к своей личности. Процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний, называются эмоциями. Эмоция – это непосредственное, временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства [70, с.321]. Многообразные проявления эмоциональной жизни человека делятся на аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения и стресс.

Аффект – наиболее мощная эмоциональная реакция в виде сильного, бурного и относительно кратковременного эмоционального переживания, полностью захватывающего психику человека и предопределяющего единую реакцию на ситуацию в целом. При этом достаточно часто эта реакция и воздействующие раздражители осознаются недостаточно, что является одной из причин практической неуправляемости этим состоянием.

Собственно эмоции – более длительные состояния, отражающие реакцию не только на события совершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Эмоции носят опережающий характер, отражая события в форме обобщенной субъективной оценки личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека.

Чувства – устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер: они выражают устойчивое отношение к каким-либо объектам (реальным или воображаемым). В зависимости от направленности чувства делятся на: моральные (переживание человеком его отношения к другим людям); интеллектуальные (чувства, связанные с познавательной деятельностью); эстетические (чувства красоты при восприятии искусства, явлений природы); практические (чувства, связанные с деятельностью человека).

Настроение - самое длительное эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека.

Согласно теории американского психолога Джеймса эмоции представляют собой сумму только органических ощущений, вызываемых этими изменениями: человеку грустно, потому что он плачет, а никак не наоборот. Частично эти наблюдения справедливы, но все-таки физиологические проявления не исчерпывают существа эмоций.

Э.Гельгорн утверждает, что эмоции осуществляют энергетическую мобилизацию организма: радость сопровождается усилением иннервации в мышцах, при этом мелкие артерии расширяются, усиливается приток крови, что способствует улучшению физиологических процессов [цит. по: 80, с.323].

П.К.Анохин, рассматривая эмоции с биологической точки зрения, признает то, что эмоции закрепились в эволюции как механизм, удерживающий жизненные процессы в оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма. Положительные эмоции возникают тогда, когда реальный результат совершенного поведенческого акта совпадает или превышает ожидаемый полезный результат, и наоборот, недостаток реального результата, несовпадение с ожидаемым – ведет к отрицательным эмоциям.

П.В.Симонов предложил концепцию, согласно которой эмоции возникают при рассогласовании между жизненной потребностью и возможностью ее удовлетворения, т.е. при недостатке или избытке актуальных сведений, необходимых для достижения цели, а степень эмоционального напряжения определяется потребностью и дефицитом информации, необходимой для удовлетворения этой потребности. Таким образом, в ряде случаев знания, информированность личности снимают эмоции, изменяют эмоциональный настрой и поведение личности [48, с.459].

3. Поведенческий компонент информационного воздействия предполагает анализ поступков человека, определяемых его социальным поведением под воздействием медиаинформации. Данный компонент включает в себя как осознанное поведение – мотивация, потребности, воля человека, так и поведение на бессознательном, неосознаваемом уровне – установки и интуиция [68, с. 39].

Благодаря своей биологической природе человек подвержен внушению, подражательности и заразительности. Часть психологов считают, что удел человека – вечная и постоянная подверженность внушениям. Еще в начале XX века психолог Б.Сидис утверждал: «В самой природе общества лежит стремление к внушениям и эпидемии потому, что стадное... лишенное критики социальное Я, Я волнующейся толпы и доступное внушению, подсознательное Я – тождественны» [цит. по: 26, с.14]. Однако природа внушения не может быть сведена к физиологическим или психологическим явлениям. Она зависит от взаимодействия и взаимовлияния людей в процессе общественной жизни. Восприятие и усвоение информации зависит от готовности людей принять ее воздействие (предрасположенность личности, группы, социальных общностей). Все обеспечивается факторами внешнего и

внутреннего порядка. Очевидно, нельзя механически переносить явления биологической (животной) природы человека на общественные явления и смешивать сознательное и бессознательное [26, с.17].

Восприятие визуальной и речевой информации, по мнению Б.Г.Ананьева через зрительную систему идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховую систему – только на уровне представления [2, с.3-5]. Это значит, что при чтении информация воспринимается лучше, чем «со слуха». 20% поступающей слуховой информации могут быть утеряны, так как, во-первых, скорость мыслей в 8-10 раз выше, чем скорость речи. Во-вторых, присутствуют отвлекающие факторы (внешние раздражители). В-третьих, через каждые 5-10 секунд срабатывают защитные свойства мозга, когда мозг «отключается».

Наилучшее восприятие достигается при комбинации визуальной и аудиоинформации, так как органы зрения и слуха увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память [151, с.61]. Именно такими характеристиками и обладает медиаинформация, при восприятии которой на первое место выходит проблема механизма выбора, восприятия и освоения личностью информации. Выбор информации производится в соответствии с предпочтениями, потребностями человека, т.е. – его личностными установками. Д. и М.Райли утверждали, что в условиях свободного выбора человек, сознает он это или нет, предпочитает обычно то, что ему хочется услышать или увидеть, в чем он надеется найти подтверждение своих ожиданий [91, с.61]. Кроме «резонансного» восприятия срабатывает некий барьер, обусловленный сложившимися убеждениями человека, уровнем его развития, который снижает интерес к информации, не соответствующей этому уровню. Подобным образом человек воспринимает, интерпретирует полученные сведения, преобразовывая в соответствии со своими взглядами.

Избирательность восприятия информации молодежью может рассматриваться в двух направлениях. Во-первых, многое зависит от степени привлекательности формы подачи материала, способов организации воздействия на зрителя (различные манипулятивные техники, воздействующие на сознание и поведение зрителей). Во-вторых, нельзя забывать о групповом опосредовании личностного восприятия или диктата моды. Подобный механизм взаимодействия с медиаинформацией можно назвать внушением, которое, по мнению В.М.Бехтерева, в отличие от убеждения, проникает в психическую сферу помимо личного сознания, входя без особой обработки непосредственно в сферу общего сознания и укрепляясь здесь как всякий предмет пассивного восприятия [7].

Особенности восприятия и освоения молодежью информации в огромной степени зависят от той среды, того круга общения и того социально-культурного и духовного контекста, где происходит взаимодействие с информационным каналом. Сам акт восприятия часто сопровождается интенсивным межличностным общением по поводу воспринимаемого материала, чем в значительной степени определяется механизм его усвоения.

Социальное окружение индивида, воспринявшее образцы поведения и стереотипы мышления, полученные из медиаинформации, становятся, в свою очередь, дополнительным источником этой информации. При этом многие ее компоненты поступают к индивиду уже в виде своеобразных культурных норм. Они могут восприниматься либо как неотъемлемые свойства социальной среды и вообще не осознаваться актуально в каждом конкретном случае, либо осмысляться в качестве культурных образцов-эталонов, подкрепленных тем или иным авторитетом.

В период раннего детства и отрочества большинство сообщений приходит к человеку в процессе совместного просмотра с ближайшими родственниками. Медiateксты воспринимаются в атмосфере их оценок, реакций и комментариев. Эта психологическая атмосфера в решающей мере детерминирует эмоциональный настрой и оказывает воздействие на формирование осознанной позиции в отношении получаемой информации. И.С.Кон пишет, что практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или будущем [39, с.198].

Переход к самостоятельному выбору информации в юношеском возрасте – весьма ответственный момент в развитии медиаграмотности. Именно в этот период полностью проявляется сформированный культурный потенциал, с которым человек приходит к этой самостоятельности. Неподготовленность к разумному отбору проявляется в полной «всеядности». Злоупотребление «сплошным» просмотром телепрограмм, таит в себе социальную опасность, которая заключается в двух моментах. Во-первых, пассивное времяпрепровождение перед телевизором наносит ущерб всем прочим видам культурной деятельности, активным ее формам, являющимся важнейшими факторами развития личности. Во-вторых, «телевизионная всеядность» девальвирует содержание самих передач: все воспринимается на довольно сходном, поверхностном и сниженном уровне.

Адекватность выбора информации зависит от степени развития такого свойства мышления как *критичность*, которая заключается в

том, насколько успешно человек выявляет недостатки в своих суждениях и суждениях других людей [58, с. 310]. Критичность предполагает умение действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений, умение опровергать заведомо ложные решения.

Критическое мышление выступает как один из типов мышления человека. По мнению А.Маклакова, *критическое мышление* направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. Человек с таким типом мышления видит только недостатки, но не предлагает своих конструктивных идей, поскольку замыкается на поисках недостатков, но уже в своих суждениях. На наш взгляд, подобная трактовка критического мышления отражает лишь негативные проявления, совершенно не затрагивая положительные аспекты такого типа мышления для человека.

Зарубежные исследователи понимают критическое мышление как когнитивную стратегию, состоящую в значительной степени из непрерывной проверки и испытания возможных решений относительно того, как выполнять определенную работу [8, с.470].

Наиболее четко и полно критическое мышление рассматривается в трудах М.И.Махмутова. По его мнению, критическое мышление – это «способность человека а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного; г) анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения и т.д.» [62, с.91].

Медиатекст является продуктом деятельности как отдельной личности, так и целых коллективов. Создатели медийной информации в своей деятельности руководствуются самыми разнообразными мотивами: потребность в творческой самореализации, необходимость выполнения конкретного заказа, следование модным тенденциям и т.п. В связи с этим, на первый план выступает необходимость развития у аудитории умений критического анализа позиции авторов медиатекстов.

Мы считаем, что *в медиаобразовании критическое мышление можно определить как разносторонний аналитический процесс, позволяющий при восприятии медиаинформации выделять отдельные элементы медиатекста, (являющиеся некорректными, нелогичными, сомнительными, ложными и т.п.), интерпретировать полученную информацию с позиции создателей медиатекста, сопоставляя с собственным представлением о*

предложенных фактах и явлениях, и принимать обдуманное, осмысленное решение о том, что есть истинное, а что ложно.

Критический анализ медиатекста понимается нами как мыслительный процесс выявления некоторых свойств и характеристик отдельных элементов, с целью раскрытия закономерностей, новых связей между элементами, незаметных при восприятии, а также осознания степени логичности/алогичности, истинности/ложности представленной информации.

Для полноценного критического анализа медиатекста определяющим фактором становится уровень развития умений аудитории при осуществлении данного процесса. Важнейшими умениями при этом мы считаем следующие:

- наблюдать – целенаправленно воспринимать получаемую медиаинформацию, уметь группировать факты, свойства и явления, подмечать в них сходство и различия, классифицировать их;
- объяснять – раскрывать существенные свойства изучаемого медиатекста, его внутренней структуры и связей с другими объектами;
- сравнивать – сопоставлять познаваемые элементы медиатекста по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними;
- определять – уметь дать название увиденным предметам и явлениям;
- ассоциировать – умственно делать связи между элементами медиатекста, соединять их по принципу взаимодействия;
- заключать – делать выводы на основе имеющейся информации или фактов, косвенно предлагать истинность чего-либо;
- применять – использовать полученные знания в повседневных ситуациях взаимодействия с медиаинформацией.

Критическое мышление непосредственно связано с процессом рефлексии. В самом общем понимании рефлексия – это размышление, самонаблюдение, самопознание. Сегодня принято говорить о трех видах рефлексии: *элементарной рефлексии*, приводящей к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении; *научной рефлексии*, предполагающей критику и анализ теоретического знания, проводимого на основе применения методов и приемов, свойственных определенной области научного исследования, и *философской рефлексии*, т.е. рефлексии, приводящей к осознанию и осмыслению бытия и мышления, человеческой культуры в целом.

В процессе учебной деятельности студента рефлексивный стиль мышления является свойством и составной частью практически всех ее видов. При этом основополагающими элементами критического

мышления студента вуза являются:

- способность уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации, соотнося ее с тем, что известно;
- открытость по отношению к нестандартным способам решения как известных, так и новых задач, стремление к познанию нового;
- готовность к конструктивному диалогу с преподавателем и партнерами, умение отстаивать собственную точку зрения, а при необходимости реализовывать различные варианты ее пересмотра в случае приведения оппонентом неопровержимых контрдоводов;
- нацеленность на самодиагностику уровня сформированности различных умений и качеств на основе сравнения собственных результатов с заданными эталонами;
- рефлексия всех пунктов своего учебного маршрута в контексте подготовки к будущей профессиональной деятельности, их конкретного назначения, той или иной последовательности;
- артикулированное выражение и отстаивание той или иной философско-мировоззренческой позиции [40, с.83].

Необходимым условием развития критического мышления является соответствие учебной информации представленным выше критериям. Естественно возникает потребность в разработке специальных технологий и методик развития критического мышления. А.Коржуев и Е.Рязанова предлагают типологию соответствующих задач и упражнений [40, с.83]:

Первый тип. В ходе обсуждения на семинарском занятии преподавателем произвольно конструируется ситуация, когда из очевидно неверной посылки путем корректных логических рассуждений получается вывод, явно противоречащий имеющимся у студентам знаниям и представлениям. Предлагается найти причину этого несоответствия.

Второй тип. Преподавателем специально создается ситуация, когда из первоначально справедливого утверждения путем некорректных логических операций получается абсурдный вывод; причину этого несоответствия предлагается выявить студентам.

Третий тип. Правильный результат «критически» осмысливается таким образом, что его правильность оказывается сомнительной (критическое осмысление проводится некорректно). Дальнейшие рассуждения студентам предлагается провести самостоятельно. Из различных вузовских учебных курсов преподавателем может быть подобрано достаточно большое число конкретных содержательных ситуаций. Их «источниками» могут стать и специально сконструированные преподавателем цепочки рассуждений, в которых:

а) не учитываются тот или иной фактор или условие, как правило, самостоятельно студентами не выявляемые;

б) модель с ограниченной областью применимости используется для описания объектов или процессов, в эту область не входящих;

в) преднамеренно игнорируется степень внутреннего сходства неправомерно противопоставляемых студентами объектов;

г) игнорируется степень различия неправомерно отождествляемых студентами объектов или процессов;

д) то или иное заключение преднамеренно делается преподавателем в «отрыве от единого целого»;

е) осуществляется поспешное обобщение (на малой выборке);

ж) преднамеренно допускается подмена тезиса в процессе доказательства и обоснования.

В условиях информационно-технологической революции перспективы развития педагогической профессии связаны с гуманистической системой взглядов, убеждений и идеалов. Утверждение гуманистического мышления должно способствовать становлению нового стиля взаимоотношений внутри педагогического процесса. Насущной потребностью становится информатизация образования. В.А.Сластенин, В.М.Нестеренко и др. считают, что «информационные умения начинают постепенно отодвигать на задний план традиционные «трудовые навыки», что в свою очередь требует с самого начала обучения будущего учителя в педагогическом вузе стремиться к выработке навыков ориентации в новой информационной среде» [67, с.37].

В самом общем виде основными требованиями к личности современного учителя (в том числе и студента педагогического вуза) являются: профессиональная компетентность, интеллигентность, конкурентоспособность, духовность. За последнее десятилетие в деятельности учителей все большее распространение получает использование современных информационных технологий. На всех участников педагогического процесса (как на учителей, так и на учеников) ежедневно обрушивается огромный поток информации, который требует умелого и грамотного выбора именно того, что является необходимым как для ученика, так и для учителя. Основными проблемами деятельности учителя с использованием информационных технологий можно выделить следующие:

1. Формирование готовности будущего педагога к работе в единой информационной среде. Данную проблему необходимо рассматривать с одной стороны - как умение владеть и понимать возможности использования информационных технологий в учебном процессе, а с

другой – как разумное соотношение традиционных и новых технологий в учебном процессе.

2. Подготовка и переход на преподавание с использованием информационных технологий. Такой переход предполагает разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов, в том числе гуманитарного блока в учебных планах образовательных учреждений.

3. Подготовка программно-методического обеспечения учебного процесса в едином информационном пространстве. Это требует совместных усилий учителей, методистов, психологов, специалистов по компьютерному обеспечению учебного процесса.

Таким образом, сформулируем **выводы**:

1. Студенчество – особая социальная группа, отличающаяся относительной сформированностью устойчивого осознанного отношения к будущей профессии в результате предварительного выбора.

2. Студенчество как социально-психологическое образование отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

3. Кризисные явления большинство молодых людей преодолевает в позитивном значении для себя: принятие ответственности за свою жизнь на самого себя, что выражается в удовлетворенности самим собой и окружением, повышением интереса к жизни, исчезновения страхов. Одиночество рассматривается теперь как необходимое условие для общения с самим собой. Изменяется отношение к жизни в целом, приходит понимание того, что «ты сам строишь свою жизнь и твое будущее начинается уже «здесь и сейчас».

4. Система общения также претерпевает определенные изменения. Отношения со сверстниками носят более близкий характер, происходит принятие и понимание позиции родителей, осознание собственного взросления и изменения ролевых позиций в семье: теперь родители обращаются за советом или помощью к повзрослевшим детям.

5. Психосоциальное развитие студентов связано с процессом профессионального самоопределения, которое можно рассматривать в двух планах: как ориентацию на определенные виды и характер труда или как стремление к определенному статусу и месту в системе социальных отношений.

6. Отношение студентов к своей будущей профессии рассматривается как форма и мера принятия конечных целей обучения (профессиональная подготовка специалистов).

7. Общее отношение студентов к профессии зависит от протекания самой учебной деятельности. Отношение к учению как к средству достижения профессиональной подготовки образует учебную мотивацию, складывающуюся из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их

личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения.

8. Формирование положительной мотивации к учению и овладению профессией определяется уровнем организации учебного процесса по следующим аспектам: организация учебных занятий и научной работы студентов, деятельность органов студенческого самоуправления, мастерство преподавателей, создание благоприятной психологической атмосферы на факультете и в студенческой группе, материально-техническое обеспечение учебного процесса.

9. Наилучшее восприятие информации достигается при комбинации визуальной и аудиоинформации, так как органы зрения и слуха увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память. Именно такими характеристиками и обладают медиатексты, при восприятии которых на первое место выходит проблема механизма выбора и освоения личностью информации. Выбор производится в соответствии с предпочтениями, потребностями человека, т.е. – его личностными установками.

10. Избирательность восприятия информации молодежью изучается в двух направлениях. Степень привлекательности формы подачи материала, способы организации воздействия на зрителя (различные манипулятивные техники, воздействующие на сознание и поведение зрителей) с одной стороны, а с другой – групповое опосредование личностного восприятия, мода, своеобразные культурные нормы, воспринимаемые как образцы-эталоны, подкрепленные тем или иным авторитетом.

11. Формирование информационной культуры молодежи возможно при условии развития умений критического анализа медиатекстов. Критическое мышление студенческой аудитории при восприятии медиатекстов различных видов и жанров становится важнейшей составляющей системы требований предъявляемых к профессии педагога. Его профессиональные знания, умения и навыки должны обязательным образом соответствовать тенденции информатизации образования: современный педагог должен не только быть готовым к восприятию и переработке огромного потока информации, но и уметь грамотно выбирать необходимую информацию для себя и ученика, а также максимально использовать возможности медиатехнологий в учебно-воспитательном процессе.

12. Для развития и формирования критического мышления студентов необходимо использование специальных типов заданий (например, проблемных ситуации и пр.) в соответствии с особенностями учебной дисциплины.

2.2. Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию и типология восприятия ею рекламных сообщений

Создание и апробация модели медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы осуществлялось в несколько этапов. Констатирующий эксперимент представлял собой первичное анкетирование, тестирование уровней развития восприятия студентами рекламных сообщений (см. Приложение 4) и изучение уровня оценки (анализа) медиатекстов.

На этапе констатирующего эксперимента использовался комплекс традиционных методов исследования, включавший анкетирование, тестирование, опрос, наблюдение.

Всего в исследовании приняли участие 600 студентов различных вузов – Волгодонского филиала Таганрогского государственного педагогического института (факультета социальной педагогики) - 125 человек, Волгодонского филиала Ростовского государственного педагогического университета (факультета педагогики и психологии) - 175 человек, Волгодонского института экономики и управления (филиал Ростовского государственного университета, факультета социологии и политологии) - 300 человек.

Анкета №1 (Приложение 1) носила общий характер. Вопросы составлены таким образом, чтобы, во-первых, выяснить знания студентов в области медиа, выполняемых ими основных функций, возможностей регулирования деятельности СМИ. Во-вторых, узнать мнение студентов о необходимости современному человеку рекламы вообще, а также возможности регулирования качества рекламных сообщений. Последний вопрос подразумевал мнение студентов по поводу вещательной политики любого национального телеканала.

Отвечая на первый вопрос: «Какие СМИ Вы знаете?», большинство опрошенных назвали традиционный набор: телевидение, пресса, радио; некоторые отметили Интернет.

Следующие два вопроса предполагали отражение реально существующей ситуации, а также необходимую ситуацию функционирования современных медиа. По мнению подавляющего большинства опрошенных, СМИ должны выполнять только развлекательную функцию (574 человек - 95,66%). Лишь 26

человек (4,44%) назвали еще и информационную функцию медиа. Тем не менее, по мнению респондентов, современные медиа не выполняют именно информационную функцию. 496 человек (82,66% опрошенных) отметили огромное количество недостоверной и необъективной информации, передаваемой СМИ, особенно по телевидению и в Интернете. Полученные данные подтверждают многочисленные социологические исследования и показывают желание подавляющего числа студентов использовать медиатексты не только для проведения досуга.

Интересно, что абсолютно все респонденты (100%) на вопрос «Должна ли регулироваться деятельность СМИ?» отметили необходимость государственного регулирования деятельности медиа, особенно по вопросам возрастного ценза передач или фильмов, пропаганды определенного образа жизни, показа эротических сцен в вечернее время и т.п. Такая ситуация дает повод утверждать, что студенты предпочитают не нести личную ответственность за качество потребляемых ими медиатекстов, «делегируя» полномочия регулирования качества и возрастных рейтингов государственным структурам.

В следующем задании студентам предлагалось назвать самую интересную и полезную передачу последнего месяца. Таковыми были, к примеру, названы: «Принцип домино» - «...обсуждаются интересные и актуальные проблемы с конкретными ответами на интересующие вопросы»; «Ищу тебя» - «...помощь конкретным людям в сложной жизненной ситуации»; передачи о путешествиях «Непутевые заметки», «В поисках приключений» и пр. – «...информация о странах, народах, их культуре, истории, особенностях образа жизни». Выбор студентов вполне логично объяснен ими самими: обозначенные передачи предполагают охват самой широкой аудитории, обсуждаемые вопросы, как правило, интересны, актуальны, направлены на эмоциональную, чувственную сферы человека и т.п.

Противоположное по значению задание шестого вопроса показало, что студенты считают самыми глупыми и бесполезными передачи типа «Окна», объясняя свой выбор наигранностью, примитивными сюжетами, использованием ненормативной лексики, а также демонстрацией недопустимых форм человеческих взаимоотношений. Также в эту группу попали политические ток-

шоу – студенты объясняли свою позицию неискренностью и некорректным поведением участников.

Однако, несмотря на все критические замечания, периодически студенты смотрят «желтые» передачи типа «Окна» и обсуждают их с друзьями. Можно сделать вывод, что двойственная позиция опрошенных объясняется сильным эмоциональным воздействием подобных передач. Своего рода эффект «замочной скважины» вызывает непреодолимое желание хотя бы опосредованно стать участником демонстрируемых событий.

На вопрос «Нужна ли современному человеку реклама?» все респонденты отметили ее необходимость, т.к. «...именно с ее помощью можно узнать о новинках в той или иной сфере». Таким образом, информационную функцию рекламы студенты отметили в качестве приоритетной. При этом большинство респондентов (433 человек – 72,18%) отметили недостоверность рекламной информации, внушение и откровенный обман зрителей. Отсутствие аргументов по этой позиции позволяет предположить, что подобное мнение сложилось как следствие от разочарования в рекламируемом товаре или услуге.

Интересно отметить, что регламентировать качество рекламных роликов, их соответствие законодательным актам в этой области, по мнению всех опрошенных должны государственные органы в лице «специальных учреждений». По этому ответу можно отметить, с одной стороны, весьма пассивную социальную позицию студентов, а с другой – возможно, понимание огромного значения рекламы в жизни обычного человека.

Вторая анкета (Приложение 2) составлена таким образом, чтобы выяснить:

- предпочитаемый в студенческой аудитории канал массовой коммуникации;
- знания аудитории о положительных и отрицательных факторах влияния ТВ на личность;
- условия, при которых аудитория сосредотачивает свое внимание на рекламном сообщении;
- изменения настроения аудитории при просмотре рекламы;
- знания и отношение респондентов к скрытой рекламе;
- отношение респондентов к политическим передачам и политической рекламе;

-желание респондентов научиться противостоять манипулятивным техникам медиа и рекламы в частности.

При ответе на некоторые вопросы допускалось несколько вариантов ответов, поэтому результаты превышают 100%. Общие результаты показали следующую картину:

При ответе на первый вопрос: «Откуда вы получаете наиболее полезные и интересные сведения?» 401 человек (66,83%) отметили в качестве источника получения информации телевидение. Прессу как источник информации назвали 339 человек (56,50%), книги – 280 человек (46,67%). Получают информацию от родителей – 206 человек (34,33%), от друзей – 201 человек (33,50%). При помощи учебников 70 человек (11,67%), по радио – 80 человек (13,33%). Интернет как источник информации отметили 18 человек (3%). Таким образом, студенты активно взаимодействуют с масс-медиа, предпочитая продукцию телевидения и периодической печати. Считают интересной информацию из учебников лишь 11,67% студентов, что, с одной стороны, косвенно показывает низкий уровень мотивации учебной деятельности, а с другой – стремление студентов к доступной, не требующей определенных усилий при восприятии и переработке информации, какую часто и предлагают масс-медиа (Таб. 1).

Интересно, что только 3% респондентов отметили Интернет как источник полезной и интересной информации. Во-первых, эти цифры показывают низкий уровень оснащенности студентов компьютерной техникой. Во-вторых, неподготовленность студентов к работе с Интернет-ресурсами. Незнание алгоритма получения информации приводит к большим затратам ресурсов (временных и экономических). Недостоверность информации зачастую влечет разочарование в качестве материала и т.п.

Таблица 1

Мнения студентов о наиболее предпочтительных источниках полезной и интересной информации

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
<i>1</i>	<i>Телевидение</i>	<i>401</i>	<i>66,83</i>
<i>2</i>	<i>Пресса</i>	<i>339</i>	<i>56,50</i>
<i>3</i>	<i>Книги (художественные)</i>	<i>280</i>	<i>46,67</i>
<i>4</i>	<i>Родители</i>	<i>206</i>	<i>34,33</i>
<i>5</i>	<i>Друзья</i>	<i>201</i>	<i>33,50</i>
<i>6</i>	<i>Радио</i>	<i>80</i>	<i>13,33</i>

7	<i>Учебники</i>	70	11,67
8	<i>Интернет</i>	18	3,00

Во втором вопросе предлагалось назвать положительные и отрицательные факторы влияния медиа на человека (Таблица 2). 236 человек (39,33%) отметили, что медиа оказывают только положительное влияние на человека, не назвав при этом ни одного фактора. 38 человек (6,33%) указали, что влияние СМК только отрицательное, так же без конкретных примеров. 267 человек (44,5%) отметили наличие положительных и отрицательных факторов влияния медиа, но без примеров. 59 чел (9,84%) – затруднились ответить. Результаты анкетирования показывают, что около половины опрошенных имели представление о двойственном значении масс-медиа в жизни человека, но сформулировать свою позицию не смогли. В то же время, 236 человек абсолютно уверены, что медийная продукция имеет только позитивное значение для аудитории. Следовательно, можно отнести эту группу респондентов к той части аудитории, чей уровень критического восприятия медиатекстов очень низок.

Таблица 2

Мнения студентов о факторах влияния медиа на человека

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Только положительное влияние медиа (без указания факторов)</i>	236	39,33
2	<i>Только отрицательное влияние медиа (без указания факторов)</i>	38	6,33
3	<i>Отметили положительные и отрицательные факторы влияния медиа</i>	267	44,50
4	<i>Затруднились ответить</i>	59	9,84

Отвечая на третий вопрос: «*Привлекают ли Ваше внимание рекламные сообщения?*», ни один респондент не отметил вариант постоянного привлечения внимания рекламными сообщениями (Таб. 3). 284 человека (47,3%) ответили, что рекламные сообщения лишь иногда привлекают их внимание. 198 человек (33%) были уверены, что подобное происходит очень редко. И только 118 человек (19,7%) дали понять, что рекламные сообщения никогда не привлекают их внимания. Из этого можно сделать вывод, что рекламные сообщения привлекают

внимание подавляющего числа респондентов. А группа студентов, отрицающих привлечение внимания к рекламным сообщениям, не подтвердила свою позицию при ответе на следующий вопрос.

Таблица 3

Степень привлекательности рекламных сообщений в студенческой аудитории

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Реклама привлекает внимание постоянно</i>	0	0,00
2	<i>Реклама иногда привлекает внимание</i>	284	47,33
3	<i>Реклама привлекает внимание очень редко</i>	198	33,00
4	<i>Реклама никогда не привлекает внимания</i>	118	19,67

Выделяя при ответе на четвертый вопрос об условиях, при которых на рекламном сообщении концентрируется их внимание (Таб. 4), 356 человек (59,33%) отметили необычность сюжета. 79 человек (13,17%) - красочность видеоряда, 41 человек (6,83%) – поведение героев рекламы, другое – 124 человек (20,67%). Таким образом, в рекламном сообщении студентов привлекают не только качества или свойства определенного товара, но и конкретный смысл предлагаемого ролика, его оригинальность, нестандартность развязки, участие известных людей, опора на сюжеты популярных и/или известных историй. Такая позиция показывает стремление респондентов не только к восприятию, но и попытки к определенному осмыслению увиденного рекламного сообщения.

Таблица 4

Условия концентрации внимания студенческой аудитории при восприятии рекламного сообщения

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Необычность сюжета</i>	356	59,33
2	<i>Красочность видеоряда</i>	79	13,17
3	<i>Поведение героев рекламы</i>	41	6,83
4	<i>Другие условия</i>	124	20,67

При ответе на пятый вопрос: «*Можете ли Вы длительное время смотреть рекламные ролики?*» 21 человек (3,50%) ответили

утвердительно. 475 человек (79,17%) подобную возможность отрицали. 104 человек (17,33%) затруднились ответить. Можно сказать, что достаточно категоричное отрицание длительных просмотров рекламных роликов объясняется частыми повторами одних и тех же рекламных сообщений на разных телеканалах. Также это можно объяснить особенностями самого рекламного ролика – краткосрочность сообщения приводит к быстрому запоминанию логики развития сюжета и, следовательно, к предсказуемости и потере интереса для аудитории.

Таблица 5

Возможность длительного просмотра рекламных роликов студенческой аудиторией

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Длительный просмотр возможен</i>	21	3,50
2	<i>Длительный просмотр невозможен</i>	475	79,17
3	<i>Затруднились ответить</i>	104	17,33

На шестой вопрос: «Какие эмоции Вы испытываете при просмотре рекламного сообщения?» (Таб.6) – 41 человек (6,83%) отметили положительные эмоции, 204 человек (34,00%) - нейтральное эмоциональное состояние, 355 человек (59,17%) ответили, что испытывают негативные эмоции при просмотре рекламного ролика. Эти результаты показывают, что более половины респондентов являются представителями «восприимчивой» аудитории, т.к. главная цель рекламного сообщения – вызвать *изменение* эмоционального состояния человека для лучшего восприятия и запоминания конкретного рекламного сообщения. Респондентов, отметивших нейтральное эмоциональное состояние, можно отнести к группе более устойчивой аудитории.

Таблица 6

Эмоции, возникающие у студенческой аудитории при восприятии рекламных сообщений

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Положительные эмоции</i>	41	6,83
2	<i>Нейтральные эмоции</i>	204	34,00
3	<i>Негативные эмоции</i>	355	59,17

На седьмой вопрос: «Влияет ли реклама на Ваше настроение?» - 99 человек (16,5%) отметили такого рода влияние. 205 респондентов (34,17%) посчитали, что рекламное сообщение не влияет на их настроение. 278 опрошенных (46,33%) - что только иногда реклама влияет на их настроение. 18 человек (3%) затруднились ответить.

Таблица 7

Влияние рекламных сообщений на настроение студенческой аудитории

№ п/п	Тип мнения студентов	Общее число студентов, выбравших данный вариант	Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант
1	Признание влияния	99	16,50
2	Отрицание влияния	205	34,17
3	Признание нерегулярного влияния	278	46,33
4	Затруднились ответить	18	3,00

Ответы на восьмой вопрос: «Какое настроение чаще возникает при просмотре рекламы?» дали следующие результаты (Таб.8). 65 человек (10,83%) подтвердили, что чаще всего при просмотре рекламы у них возникает хорошее, приподнятое настроение. 22 человека (3,67%), напротив, отметили свое плохое, тоскливое настроение. 24 человека (4%) обнаружили у себя проявления агрессивного настроения при просмотре рекламы. 475 человек (79,17%) посчитали, что в такой ситуации у них настроение равнодушное. 14 человек (2,33%) предложили свои варианты ответов.

Эти результаты мы сравнили с ответами на шестой вопрос. Положительные эмоции при просмотре рекламы испытывали 6,83%, а хорошее, приподнятое настроение возникло у 10,8% респондентов. Небольшой разрыв в показателях можно объяснить тем, что рекламные сообщения все-таки вызывают подъем настроения, а отмечаемые негативные эмоции респондентов в этот момент вызваны другими факторами (реакцией на прерывание интересной передачи, длительностью рекламного блока и т.п.). 3,7% респондентов отметили появление плохого, тоскливого настроения при просмотре рекламного сообщения, а 4% - даже агрессивных проявлений. Вопросы анкеты не предусматривали качественного анализа причин подобного явления, но из дальнейших бесед стало ясно, что основными причинами такой ситуации являются, с одной стороны, понимание студентами невозможности по различным причинам (в основном финансовым) обладания рекламируемыми товарами или услугами, а с другой – несоответствие рекламируемых характеристик реальным свойствам товара.

Таблица 8

Настроение, возникающее у студенческой аудитории при просмотре рекламных сообщений

№ п/п	Тип мнения студентов	Общее число студентов, выбравших данный вариант	Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант
1	<i>Хорошее, приподнятое настроение</i>	65	10,83
2	<i>Плохое, тоскливое настроение</i>	22	3,67
3	<i>Агрессивное настроение</i>	24	4,00
4	<i>Равнодушное настроение</i>	475	79,17
5	<i>Другое настроение</i>	14	2,33

Девятый вопрос был представлен в виде задания, цель которого - описать рекламный ролик, способствующий хорошему/плохому настроению, что вызвало у большого количества опрошенных значительные затруднения (Таб.9) 278 человек (46,33%) не смогли выполнить задание. Остальные респонденты отметили рекламные ролики, вызывающие, по их мнению, только хорошее настроение. 73 человека (12,17%) воспроизвели сюжеты с рекламой пива. 64 человека (10,67%) описали рекламу курортных услуг и отдыха. 53 человека (8,83%) назвали рекламу освежающих таблеток и жевательных резинок. 49 человек (8,17%) – рекламу товаров для детей и/или животных, 44 человека (7,33%) вспомнили рекламу женского нижнего белья, 39 человек (6,5%) – рекламу спортивных товаров. Отсутствие почти у половины опрошенных описаний рекламных роликов выступает показателем низкого уровня медиаобразовательных умений по части перевода визуальной информации в вербальную. Предпочтения респондентов при выборе рекламных роликов можно объяснить соотношением рекламных сообщений той или иной группы товаров. Реклама пива занимает одно из первых мест по количеству демонстрируемых роликов. В роликах часто используются сюжеты из жизни именно молодежной среды: вечеринки в ночных клубах, дискотеки и т.п.

Таблица 9

Описание рекламного ролика, вызывающего у студенческой аудитории хорошее/плохое настроение

№ п/п	Тип мнения студентов	Общее число студентов, выбравших данный вариант	Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант
1	<i>Не смогли ответить</i>	278	46,33
2	<i>Реклама пива</i>	73	12,17

3	Реклама курортов и путешествий	64	10,67
4	Реклама освежающих жевательных таблеток	53	8,83
5	Реклама товаров для детей и/или животных	49	8,17
6	Реклама женского нижнего белья	44	7,33
7	Реклама спортивных товаров	39	6,50

Анализ результатов ответов респондентов на десятый вопрос: «Обсуждаете ли Вы рекламу с друзьями?» показал, что обсуждение рекламы в студенческой среде проходит достаточно активно (Таб.10). 118 человек (19,67%) постоянно обсуждают рекламу с друзьями. 356 человек (59,33%) считают, что обсуждение носит нерегулярный характер. А 126 человек (21,00%) полагают, что рекламу они не обсуждают вообще. Интересно, что категоричные ответы «да, постоянно» и «нет, никогда» дали практически одинаковые группы студентов - 19,67% и 21% соответственно, что составляет почти половину опрошенных. Таким образом, 79% респондентов обсуждают рекламные сообщения с определенной регулярностью. Обсуждение способствует лучшему запоминанию рекламного сообщения, информированию тех, кто не видел конкретный ролик, и, следовательно, их дальнейшему более внимательному просмотру, т.е. рекламное сообщение продолжает опосредованное воздействие на аудиторию.

Таблица 10

Частота обсуждения рекламных сообщений студенческой аудиторией в кругу друзей

№ п/п	Тип мнения студентов	Общее число студентов, выбравших данный вариант	Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант
1	Постоянно обсуждают	118	19,67
2	Иногда обсуждают	356	59,33
3	Не обсуждают	126	21,00

Анализ ответов студентов на одиннадцатый вопрос: «Влияет ли на Ваш выбор при покупке товара запомнившийся рекламный ролик?» показал, что никто из респондентов не посчитал, что на их выбор покупки постоянно влияет запомнившийся рекламный ролик (Таб.11). 392 человек (65,33%) отметили влияние рекламы на их покупки время от времени. 197 человек (32,83 %) подчеркнули, что на их выбор реклама не влияет. 11 человек (1,84 %) затруднились ответить. Эти результаты подтверждают мнение специалистов, что человеку очень

трудно осознать ситуацию принуждения к какому-либо действию, поэтому респонденты не могут признать влияние рекламы на совершаемые покупки. Однако достаточно высокий процент (65,3%) респондентов, отмечающих периодическую подверженность рекламным сообщениям.

Таблица 11

Влияние рекламного сообщения на студенческую аудиторию при покупке товара

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Рекламные сообщения постоянно влияют на выбор товаров при покупке</i>	0	0,00
2	<i>Рекламные сообщения иногда влияют на выбор товаров при покупке</i>	392	65,33
3	<i>Рекламные сообщения никогда не влияют на выбор товаров при покупке</i>	197	32,83
4	<i>Затруднились ответить</i>	11	1,84

Двенадцатый вопрос был сформулирован следующим образом: «Опишите два запомнившихся рекламных ролика. Объясните свой выбор». Примеры наиболее запомнившихся рекламных роликов распределились так (Таб.12): 350 человек (58,33%) вспомнили рекламу детских товаров и/или товаров для животных, где в видеоряде обязательно присутствует образ маленького ребенка или умильного щенка/котенка. 202 человека (33,67%) привели примеры рекламы мыла и косметики, назвав причинами запоминания участием красивых девушек и звучанием приятной музыки. 26 человек (4,33%) назвали рекламу кетчупа, объяснив свой выбор участием в ролике знакомых/любимых актеров. Незначительная часть респондентов назвали рекламу интересного художественного фильма, компьютерных игр и пр.

Результаты выполнения задания показывают, что воздействие рекламных роликов на эмоциональную сферу респондентов очень велико и способствует запоминанию не только сюжета ролика, но и рекламируемой торговой марки. Следовательно, степень эффективности рекламы достаточно высока.

Таблица 12

*Описание студенческой аудиторией наиболее запомнившегося
рекламного ролика*

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Реклама с использованием образа ребенка или животного</i>	350	58,33
2	<i>Реклама мыла и косметики</i>	202	33,67
3	<i>Реклама кетчупа из-за присутствия знакомых/любимых актеров</i>	26	4,33
4	<i>Реклама кинофильмов, компьютерных игр и т.п.</i>	22	3,67

В ответе на тринадцатый вопрос необходимо было сформулировать определение понятия «скрытая реклама» (Таб.13). Результаты показали, что подавляющее число опрошенных не имели ни малейшего представления о том, что такое скрытая реклама. 476 человек (79,33%) затруднились ответить на этот вопрос. 86 человек (14,33%) определили скрытую рекламу как технологию «25-го кадра», 19 человек (3,17%) посчитали, что скрытая реклама – это «специальная статья в газете». 19 человек (3,17 %) решили, что скрытой реклама будет тогда, «когда человек не понимает смысла рекламы». Можно предположить, что только 3,17% респондентов смогут определить в медийных материалах скрытую рекламную информацию. Небольшая группа респондентов (14,33% и 3,17%) знает о существовании манипулятивных технологий в рекламе, но вряд ли сможет определить их наличие в конкретном рекламном сообщении. Подавляющее число опрошенных (79,33%) можно отнести к потенциальным «жертвам» скрытой рекламы.

Таблица 13

*Понимание студенческой аудиторией значения термина «скрытая
реклама»*

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Не знаю</i>	476	79,33
2	<i>Эффект «25-го кадра»</i>	86	14,33
3	<i>Специальная статья в газете</i>	19	3,17
4	<i>Непонятен смысл рекламы</i>	19	3,17

Четырнадцатый вопрос звучал следующим образом: «*Применяется ли скрытая реклама в наши дни? Если да, то приведите пример*» (Таб.14). 87 человек (14,5%) посчитали, что скрытая реклама применяется в наши дни политике и газетах, но примеры привести не смогли. 38 человек (6,33%) решили, что скрытая реклама не применяется. 475 человек (79,17 %) затруднились ответить.

Таблица 14

Мнения студенческой аудитории о возможности применения скрытой рекламы (с примерами)

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Скрытая реклама применяется в политической рекламе (без конкретных примеров)</i>	87	14,50
2	<i>Скрытая реклама не применяется в рекламе</i>	38	6,33
3	<i>Затруднились ответить</i>	475	79,17

Результаты двух вопросов легко сопоставить. Одинаковое количество опрошенных затруднились дать ответ, как в определении «скрытой рекламы», так и с возможностью ее применения. Видимо, респонденты, назвавшие «эффект 25-го кадра» в ответах на 13-й вопрос, предполагают и использование данного приема в современной рекламе. Интересно, что 6,33% респондентов полагают отсутствие сегодня скрытой рекламы в медийной продукции. Вероятно, что в эту группу вошли те студенты, которые в ответах на 13-й вопрос отметили понятие скрытой рекламы в виде «специальной статьи в газете», и «когда человек не понимает смысла рекламы». Таким образом, подавляющее большинство респондентов не могут дифференцировать медиатексты, воспринимая рекламу только в случае ее демонстрации в рекламных блоках.

Анализ результатов ответов на пятнадцатый вопрос: «*Интересуетесь ли Вы политикой?*» обнаружил, что политические вопросы вызывают определенный интерес у большинства студентов (Таб.15). 121 человек (20,17%) отметили, что интересуются политикой постоянно. 416 человек (69,33%) зафиксировали свой интерес к политике время от времени. 63 человека (10,5%) полностью отрицали свое обращение к политическим проблемам.

Таблица 15

Интерес студенческой аудитории к политической жизни

№ п/п	Тип мнения студентов	Общее число студентов, выбравших данный вариант	Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант
1	Постоянно интересуюсь политикой	121	20,17
2	Иногда интересуюсь политикой	416	69,33
3	Политикой не интересуюсь никогда	63	10,50

При этом при ответе на шестнадцатый вопрос (Таб.16) никто из студентов не отметил ежедневного просмотра политических передач. 257 человек (42,83%) смотрят политические передачи 1-2 раза в неделю. 277 человек (46,17%) смотрят несколько раз в месяц. 66 человек (11,00%) отрицают просмотр политических передач вообще.

Таблица 16

Частота просмотра студентами политических передач

№ п/п	Тип мнения студентов	Общее число студентов, выбравших данный вариант	Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант
1	Ежедневно	0	0
2	1-2 раза в неделю	257	42,83
3	Несколько раз в месяц	277	46,17
4	Никогда	66	11,00

При анализе ответов на семнадцатый вопрос выяснилось, что проблемы политики также как и реклама, обсуждаются в студенческой среде (Таб. 17). 476 человек (79,33%) отметили, что обсуждают политические темы с друзьями лишь иногда. 124 человек (20,67%) признались, что с друзьями подобные темы не обсуждаются вовсе.

Таблица 17

Частота обсуждения студентами политических тем с друзьями

№ п/п	Тип мнения студентов	Общее число студентов, выбравших данный вариант	Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант
1	Политические темы с друзьями обсуждаются часто	0	0

2	<i>Политические темы с друзьями обсуждаются иногда</i>	476	79,33
3	<i>Политические темы с друзьями обсуждаются не обсуждают совсем</i>	124	20,67

При ответе на восемнадцатый вопрос только 66 человек (11,00%) смогли привести пример современной политической рекламы. Подавляющее большинство 534 человек (89,00%) затруднились ответить (Таблица 18).

Таблица 18

Способность студентов привести пример современной политической рекламы

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Затруднились ответить</i>	534	89,00
2	<i>Привели пример современной политической рекламы</i>	66	11,00

Анализируя блок вопросов, связанных с отношением к политике, можно сделать следующие выводы. Студенты относятся к достаточно активной аудитории медиа, следящей за политическими событиями. Лишь 10,5% респондентов занимают пассивную позицию в этом вопросе. Такое же количество опрошенных (10,5%) не интересуются медийной продукцией по политическим вопросам. Интересно, что сравнительно такое же количество респондентов (11,00%) смогло привести пример современной политической рекламы. Полагаем, что такое незначительное число примеров можно объяснить отсутствием на момент исследования активной политической агитации.

Анализ результатов ответов респондентов на девятнадцатый вопрос: «*Ощущаете ли Вы, что Вашим сознанием манипулируют?*» (Таб.19) показал, что 204 человека (34%) полагают, что никогда не ощущали манипулирования своим сознанием со стороны медиа. 206 человек (34,33%) лишь иногда отмечали подобные ощущения. 190 человек (31,67%) затруднились ответить.

Таблица 19

Отношение студенческой аудитории к использованию манипулятивных медийных приемов

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Никогда не ощущаю использования манипулятивных медийных приемов</i>	204	34,00
2	<i>Иногда ощущаю использование манипулятивных медийных приемов</i>	206	34,33
3	<i>Затрудняюсь ответить</i>	190	31,67

В последнем двадцатом вопросе студентам предлагалось определить возможные варианты преодоления психологического воздействия медиа и рекламы в частности. 212 человек (35,33) посчитали, что можно самостоятельно научиться преодолевать такого рода попытки психологических воздействий. 79 человек (13,17%) понадеялись в на помощь родителей в этом вопросе. 72 человек (12%) решили, что тут необходима помощь школы или вуза. 139 человек (23,17%) уверены, что в этом нет необходимости. 98 человек (16,33%) ответили, что это невозможно.

Полученные данные позволяют утверждать, что студенческая аудитория практически не способна ощутить манипулятивные приемы медиа либо по причине отсутствия информации подобного рода, либо из-за низкого уровня развития критического мышления по отношению к медиатекстам. Весьма примечательно, что рассчитывают на помощь школы или вуза лишь 12% опрошенных. Низкий уровень доверия возможностям учебных заведений можно объяснить общим отношением к современной системе образования со стороны испытуемых.

Таблица 20

Мнение студенческой аудитории о возможности человека научиться противостоять манипулятивным технологиям СМИ

<i>№ п/п</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
1	<i>Медийным воздействиям можно противостоять самостоятельно</i>	212	35,33

2	<i>Противостоять медийным воздействиям нет необходимости</i>	139	23,17
3	<i>Противостоять медийным воздействиям невозможно</i>	98	16,33
4	<i>В противостоянии медийным воздействиям нужна помощь родителей</i>	79	13,17
5	<i>В противостоянии медийным воздействиям нужна помощь школы или вуза</i>	72	12,00

Общие выводы по проведенному анкетированию.

1. Студенты являются активной аудиторией медиа, потребляя, в основном ту часть продукции телевидения и периодической печати, которая не требует при восприятии и переработке больших усилий. Это подтверждает мнение студентов о том, что современные СМИ выполняют только развлекательную функцию.

2. Интернет как источник информации респондентами практически не используется по причине низкого уровня доступности компьютерных технологий, а также неудовлетворительного качества (с точки зрения респондентов) предлагаемой информации.

3. Около половины опрошенных понимают, что деятельность медиа имеет как положительные, так и отрицательные аспекты, но назвать их респонденты не в состоянии. При этом, около 40% опрошенных можно отнести к части медийной аудитории, чей уровень критического восприятия медиатекстов нужно считать очень низким.

4. Рекламные сообщения привлекают внимание большинства опрошенных не только демонстрируемыми качествами или свойствами определенного товара, но и конкретным смыслом предлагаемого ролика, его оригинальностью, нестандартностью развязки, участием известных людей, опорой на сюжеты популярных и/или известных историй.

5. Большинство опрошенных студентов отрицает возможность длительного просмотра рекламных сообщений, что можно объяснить регулярными повторами одинаковых рекламных роликов на разных телеканалах, а также свойствами рекламного ролика: ограниченность во времени стимулирует быстрое запоминание аудиторией логики сюжета и, как следствие, способствует потере интереса.

6. Более половины респондентов отмечают изменение эмоционального состояния при просмотре рекламных сообщений. Этот факт дает право утверждать, что эта группа опрошенных является, по сути, восприимчивой аудиторией, не способной адекватно воспринимать предлагаемую медиаинформацию.

7. Среди респондентов очень низок уровень медиаобразовательных умений. Почти половина опрошенных не смогли перевести визуальную информацию в вербальную. Среди предъявленных описаний на первом месте оказалась реклама пива, что объясняется соотношением рекламных сообщений именно данной группы товаров к общему рекламному времени. Аудитории постоянно внушают, что без данного продукта полноценной жизни молодого человека быть не может. В студенческой среде около 80% аудитории регулярно обсуждают рекламные сообщения, что способствует их лучшему запоминанию. Посредством обсуждения происходит более продолжительное воздействие рекламы на человека.

8. Две трети опрошенных отмечают свою подверженность рекламным сообщениям при покупке конкретного товара. Можно сказать, что остальные респонденты не отметили у себя подобных проявлений не столько по причине их отсутствия, а как следствие невозможности признания внешнего принуждения к своим действиям. Поэтому респонденты не могут признать влияние рекламы на совершаемые покупки.

9. 80% респондентов можно отнести к аудитории не способной выделить в общем информационном потоке скрытую рекламу. Эта категория респондентов воспринимает как рекламу только ту информацию, которая представлена в рекламных блоках.

10. Студенты являются достаточно активной медийной аудиторией, следящей за политическими событиями. Лишь 10,5% респондентов относят себя к аудитории, не интересующейся политикой.

11. Студенты практически не ощущают воздействия манипулятивных приемов медиа. Такая ситуация возможна либо по причине отсутствия информации подобного рода, либо из-за низкого уровня развития критического мышления к продукции СМИ. Возможность противостояния манипулятивным приемам медиа лишь 12% опрошенных связывают с потенциалом учебных заведений. Такое положение можно объяснить общим отношением к современной системе образования со стороны испытуемых.

Результаты анкетирования показали необходимость дальнейшего изучения уровня развития умений восприятия медиапродукции в студенческой среде.

Следующий этап эксперимента в рамках нашего исследования - изучение уровней развития восприятия студентами рекламных сообщений, определение уровней развития умений по переводу визуальной информации в вербальную, а также изучение уровня оценки (анализа) медиатекстов (Приложение 3).

Методика тестирования заключалась в том, что студенты должны были отметить количество кадров предъявленного медиатекста, пересказать наиболее полно содержание рекламного ролика, а также высказать свое отношение к увиденному. Данная методика, по нашему мнению, позволяет наиболее точно определить уровень развития одних из наиболее значимых медиаобразовательных умений студентов:

- 1) способность студентов выделять отдельные элементы медиатекста (в нашем случае – отдельные кадры);
- 2) умения по переводу визуальной информации в вербальную знаковую систему;
- 3) умения критического анализа медиатекста.

Рекламный ролик должен соответствовать следующим условиям:

- быть малоизвестным для зрителя;
- основной целью рекламного ролика должна быть конкретная (практическая) информация для аудитории;
- ролик не должен отражать возрастные, социальные, гендерные и пр. особенности определенной целевой аудитории.

В соответствии с вышеуказанными условиями студентам был предложен рекламный ролик одной из компаний сотовой связи с информацией о новом тарифном плане.

Для изучения умений студентов выделять отдельные элементы медиатекста, им было предложено назвать количество кадров рекламного сообщения. Результаты показали, что весьма незначительная часть студентов 91 человек (15,17 % от общего числа студентов) смогли отметить наличие всех 12 кадров рекламного сообщения, при этом в контрольной группе - 74 человек (15,35%), в экспериментальной – 17 человек (14,4%). Чуть более трети опрошенных - 224 человек (37,33%) отметили только 8 кадров, из них 178 человек (36,93% испытуемых) в контрольной группе, 46 человек (38,98%) - в экспериментальной группе. Отметили наличие в предложенном рекламном ролике 6 кадров 167 человек (27,83%) – 130 человек (26,97%) студенты контрольной группы, 37 человек (32,36%) – экспериментальной группы. 118 человек (19,67%) отметили менее 6 кадров – 95 человек (19,71%) из контрольной группы, 23 человека (19,49%) студенты экспериментальной группы.

Таблица 21

Уровень развития восприятия студентами рекламных сообщений

Кол-во кадров в медиатексте, отмеченных респондентами	Кол-во студентов в контрольной группе		Кол-во студентов в экспериментальной группе		Общее кол-во студентов	
	человек	%	человек	%	человек	%

12 кадров	74	15,35	17	14,4	91	15,17
8 кадров	178	36,93	46	38,98	224	37,33
6 кадров	130	26,97	37	31,36	167	28,83
Менее 6 кадров	95	19,71	23	19,49	118	19,67

Эти цифры показывают, что в среднем уровень развития способностей выделять отдельные элементы медиатекста (отдельные кадры) у студентов находится на низком и среднем уровнях.

Для изучения умений студентов по переводу визуальной информации в вербальную знаковую систему, предлагалось второе задание. Уровень умений критического анализа рекламных медиатекстов определялся нами по классификации уровней оценки (анализа) медиатекстов, разработанной А.В.Федоровым [123, с.14-16; 125, с.57-64; 127, с.84-89]. Анализируя пересказы студентов предложенного рекламного ролика, мы опирались на положение о том, что чем глубже и основательнее воспринята и продумана конкретная мысль (информация), тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. Показателями уровней умений критического анализа рекламных медиатекстов являются следующие умения:

- наблюдать – целенаправленно воспринимать получаемую медиаинформацию, уметь группировать факты, свойства и явления, подмечать в них сходство и различия, классифицировать их;
- объяснять – раскрывать существенные свойства изучаемого медиатекста, его внутренней структуры;
- сравнивать – сопоставлять познаваемые элементы медиатекста по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними;
- определять – уметь дать название увиденным предметам и явлениям;
- ассоциировать – умственно делать связи между элементами медиатекста, соединять их по принципу взаимодействия;
- заключать – делать выводы на основе имеющейся информации или фактов, косвенно предлагать истинность чего-либо;
- применять – использовать в повседневных ситуациях взаимодействия с медиатекстами.

Были получены следующие результаты: высокий уровень умений критического анализа рекламных медиатекстов не показал ни один испытуемый.

Средний уровень умений критического анализа рекламных медиатекстов представили 350 человек (58,33%) - 282 человек (58,47%) студентов контрольной группы, 68 человек (57,63%) студентов экспериментальной группы. Студенты последовательно отразили

логику событий в сюжете, акцентировали внимание на отдельных компонентах медиаобраза и пр. Например: «Ролик начинается с того, что гудит поезд. На перрон выбегает опоздавшая девушка и видит, как поезд уезжает. Наверное, она опоздала на свадьбу, т.к. из ее сумки выпадает фата. Все пассажиры сочувственно смотрят на девушку. Но только один молодой человек протягивает ей свой телефон, видимо, чтобы позвонить уехавшим без нее друзьям. Девушка звонит, и все закончилось хорошо, потому что она радостно улыбается» (Татьяна Ф.).

Низкий уровень умений показали 250 человек (41,67%). 200 человек (41,53%) испытуемых контрольной группы, 50 человек (42,37%) испытуемых экспериментальной группы – общеупотребительные понятия, простейшее перечисление событий и т.д. Например: «Девушка прибегает на вокзал и видит, что ее поезд уехал. Она очень расстроена, но один пассажир предлагает ей свой телефон. Девушка разговаривает и улыбается. Наверное, все будет хорошо» (Ирина П.).

«Девушка опоздала на свой поезд. На вокзале ей помогает один парень, который дал свой телефон позвонить друзьям. Она позвонила и перестала плакать» (Наталья М.).

Таблица 22

Уровень умений критического анализа рекламных медиатекстов студенческой аудиторией

Уровни умений критического анализа студентами	Показатели уровней умений критического анализа рекламных медиатекстов	Начальный констатирующий эксперимент	
		Общее кол-во студентов в контрольной группе 482 человек	Общее кол-во студентов в эксперим. группе 118 человек
Низкий уровень	Оперирование общеупотребительными понятиями, трюизмами. Отсутствие логики изложения, без отслеживания взаимосвязей между отдельными элементами медиатекста, простейшее перечисление событий и т.д.	200 человек (41,53%)	50 человек (42,37%)
Средний уровень	Наличие отдельных суждений, отражающих связи между отдельными элементами медиатекста, последовательность в изложении сюжетных событий, акцент на отдельных компонентах медиаобраза и пр.	282 человек (58,47%)	68 человек (57,63%)
Высокий уровень	Преобладание суждений, отражающих связи между	-	-

	элементами медиатекста, высказывание предположений о мотивах, предпосылках выбора именно такого образа главного персонажа, музыкального сопровождения, цветового решения, текста и пр.		
--	--	--	--

Как видно из таблицы 22, низкий уровень умений критического анализа рекламных медиатекстов определялся нами на основании фиксации весьма слабого проявления вышеуказанных умений либо их полного отсутствия у студенческой аудитории. Изучение студенческих работ, отнесенных к низкому уровню, показало, что подавляющее число студентов (89,6% из числа данной группы) смогли проявить лишь в незначительной степени умения наблюдения и объяснения. Остальные умения критического анализа (сравнение, определение, ассоциация т.п.) студенты не проявили.

Многие работы (64,3% из числа данной группы), отнесенные к среднему уровню, отличались более существенным проявлением умений наблюдать и объяснять, по сравнению с предыдущей группой. В некоторых работах мы отметили наличие элементов сравнения, предлагались собственные умозаключения и т.п.

На основании полученных данных можно сделать вывод – умения по переводу визуальной информации в вербальную знаковую систему преимущественно находятся у студентов на среднем и низком уровнях развития. В целом опрошенная нами аудитория показала низкий уровень умений критического анализа медиатекста.

Изучая умения студентов критически анализировать медиатексты, мы рассматривали высказывания аудитории о предложенном рекламном сообщении. Мы считаем, что личностные характеристики являются важным фактором, влияющим на отношение человека к рекламе. Следует отметить, что в группе с низким уровнем оценки рекламных медиатекстов отмечено слабое проявление интереса к подобному виду деятельности, а также низкая познавательная активность студентов во время проведения исследования. В группе студентов со средним уровнем оценки рекламного медиатекста так же была отмечена подобная ситуация, но степень проявления была снижена. У студентов наблюдалась заниженная познавательная активность наряду с достаточно высоким уровнем интереса к этой деятельности. Можно предположить, что некоторая сниженность познавательной активности студентов объясняется отсутствием практического опыта критического анализа продукции медиа (особенно рекламного ролика). Но при высоком уровне интереса можно прогнозировать положительную динамику.

В целом в обеих студенческих группах были отмечены сопоставимые результаты.

На этапе констатирующего эксперимента студенческая аудитория показала достаточно слабые умения анализа медиатекста. В качестве объяснения своей позиции студенты высказывались так: «...понравилось, потому что снимается симпатичная девушка», «...рекламный ролик понравился, смешной (красивый, прикольный, необычный и т.п.) герой», «... мне понравилось, потому что я вообще пользуюсь услугами этой фирмы», «мне не понравилось, потому что так не бывает» и т.д.

Изучив социально-психологические особенности воздействия рекламы на студенческую аудиторию, мы выяснили, что студенты являются наиболее активной аудиторией, потребляющей медийную продукцию и рекламных сообщений в частности. Студенты при восприятии рекламных сообщений стремятся к пониманию сюжета ролика, обращая внимание на оригинальность сюжета, на участие известных людей современности или использование исторических сюжетов.

Таблица 23

*Мнение студентов о рекламных медиатекстах
(с объяснением своей позиции)*

Тип мнения студентов	Начальный констатирующий эксперимент	
	Общее кол-во студентов в контрольной группе 482 человек	Общее кол-во студентов в эксперим. группе 118 человек
Ролик не понравился (без объяснений)	98 человек (20,33%)	23 человека (19,49%)
Ролик понравился (без объяснений)	159 человека (32,99%)	41 человек (34,75%)
Ролик понравился (аргументы приведены частично)	225 человек (46,68%)	54 человека (45,76%)

Можно утверждать, что современные рекламные технологии используются по отношению к студенческой аудитории достаточно успешно: рекламные сообщения влияют на общее эмоциональное состояние респондентов, влияют на покупку ими конкретного товара и пр. Технологии скрытой рекламы не воспринимаются студенческой аудиторией, студенты не способны выделить в общем информационном потоке скрытую рекламу.

Анализируя особенности восприятия рекламы студентами, мы пришли к выводу, что уровень развития восприятия студентами рекламных сообщений находится на среднем и низком уровне.

Эти показатели и определили необходимость создания и апробации модели медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы.

2.3. Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов и ее апробация в процессе педагогического эксперимента

Следующим этапом нашего исследования стал формирующий эксперимент. Целью формирующего эксперимента явилось создание и апробация модели включения медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки будущих педагогов, и раскрытие возможностей медиаобразовательных технологий в активизации познавательной деятельности студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- разработать модель включения медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки будущих педагогов;
- раскрыть возможности медиаобразовательных технологий в активизации познавательной деятельности студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.
- выявить динамику развития способностей студентов по критическому восприятию медиаинформации (телерекламы).

В нашем исследовании при разработке модели медиаобразования студентов на материале рекламы мы опирались на *основные идеи*, определяющие тенденции развития современного образования и выступающие ведущими принципами в осуществлении профессионального и личностного развития студентов:

- на личностно-ориентированный подход, позволяющий рассматривать личность как субъект жизнедеятельности, где его активность направлена на изменение реальной педагогической действительности и собственных видов деятельности, где творчество является высшим показателем результатов деятельности личности и проявленной способности к самореализации; в личностно-ориентированном контексте педагогическая деятельность понимается как условие профессиональной и личностной самореализации (Е.В.Бондаревская, В.В.Краевский, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков, В.Т.Фоменко, И.С.Якиманская и др.);

- на системный подход, позволяющий устанавливать разнообразный характер взаимосвязей (объект-объектных, субъект-субъектных, содержательно-технологических, содержательно-целевых, содержательно-регулирующих и т.п.) в процессе подготовки кадров; системный подход выступает научным принципом проникновения в различные сферы знаний и открытия его новых смыслов; системный подход обеспечивает, с одной стороны, некоторую стабильность,

равновесие, устойчивость, целостность в образовательном пространстве, с другой стороны, обуславливает определенное взаимодействие субъектов и объектов управляемой системы по горизонтально-вертикальным связям, создающим определённую матрицу учебного процесса, на которую накладывается модель учебно-методического обеспечения и самоорганизации деятельности студентов и преподавателей (И.В.Блауберг, И.Валлерстайн, А.Б.Венгеров, А.А.Греков, Л.В.Занина, Г.И.Рузавин, В.Н.Садовский, В.Н.Спицнадель, А.И.Субетто, Э.Г.Юдин и др.);

- на синергетический подход, понимаемый как совокупность перекрестных комбинаций компонентов, различающихся структурообразующими категориями и пространственно-временными закономерностями, системообразующими факторами, качественно-количественными характеристиками, ритмичностью и соразмерностью всех составляющих элементов; синергетический подход обуславливает способы анализа, интерпретации педагогической информации и закономерности педагогического процесса, что обеспечивает возможности проектирования новых путей достижения качественной информации; синергетический подход есть условие преодоления раздробленности педагогического знания и создания целостной учебной картины педагогического процесса, обеспечивающего развитие личности; синергетический подход предполагает цикличное чередование режимов поведения в социальных группах, где создаются предпосылки для активного развития личности и самоорганизации, самовоспроизведению себя, результатов деятельности, типов поведения, мировоззрения и т.п. (В.В.Василькова, В.Н.Ермолаев, Е.Н.Князева, А.В.Крейцер, М.В.Кузьмин, С.В.Кульневич, С.П.Курдюмов, Л.Н.Родионова, А.М.Спиваковский и др.);

- на культуросообразный подход, раскрывающий творчество как результат самореализации личности и ценностные смыслы содержания образования и личности; ценности культуры выступают ориентирами педагогической деятельности, определяющими личностное развитие и поведение человека; процесс деятельности рассматривается как путь индивидуального самоизменения и саморазвития личности в активной самостоятельной деятельности (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, И.Я.Лернер, В.В.Розов, Р.М.Чумичева и др.).

Разработанная нами модель медиаобразования включает три основополагающих компонента: диагностический, содержательно-целевой и результативный.

МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

(на материале рекламы)



В каждом из компонентов необходимо решить конкретные задачи.

Диагностический компонент направлен на решение задач по констатации уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории. Решение поставленных задач осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, методов включенного наблюдения и анализа творческих работ студентов.

Содержательно-целевой компонент содержит две составляющих: теоретическую и практическую. В рамках теоретической составляющей необходимо было решить следующие задачи:

- познакомить аудиторию с основными понятиями медиакультуры, терминологией медиаобразования, основными теориями медиаобразования, историей медиаобразования в России и за рубежом;
- изучить социально-психологические аспекты рекламных сообщений;
- исследовать психотехнологии и способы психологического манипулирования, наиболее часто применяемые в рекламе;
- изучить проблемы информационно-психологической безопасности личности.

Технологией реализации поставленных задач стали лекционные занятия с элементами беседы, дискуссии, практическими заданиями.

Вторая составляющая содержательно-целевого компонента – практическая, предполагала решение задач по развитию у аудитории умений анализа медиатекстов (в данном случае в первую очередь - рекламных), овладению креативными умениями на материале медиа и формированию полноценного восприятия медиатекстов. Достижение задач стало возможным при проведении практических занятий, где реализовывались такие виды заданий [см., к примеру: 132, с.43-51], как:

- обсуждение докладов студентов на предложенные темы;
- проведение проблемных коллективных обсуждений медиатекстов, сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг профессионалов;
- обсуждение предложенных студентами примеров рекламных роликов из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы;
- создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками;
- критический анализ лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца);
- составление рекламного текста к известному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд), аннотаций и сценариев рекламных роликов (или антирекламы), рассказов от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте;

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО – ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ
МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
(на материале рекламы)**



Цель: изменение отношения аудитории к медиатекстам
Формы: лекции, групповые дискуссии, беседы
Методы: эвристический, исследовательский, игровой, проблемный

Цель: овладение основами создания рекламных медиатекстов, умениями составления рецензий, навыками критического восприятия медиаинформации.
Формы: практические занятия, тренинги, игры
Методы: репродуктивный, эвристический, игровой

- анализ рекламных сообщений, с показом конкретных приемов использования психоанализа, гипноза, наведения трансового состояния, нейролингвистического программирования, мета-программ в рекламе;
- составление рассказа от имени героя медиатекста, сохраняя особенности его характера, лексики и т.п., изменяя ситуацию для персонажа медиатекста (с переменной названия, жанра, времени, места действия, композиции медиатекста, возраста, пола, национальности персонажа и пр.);
- раскрытие содержания психотехнологии формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу персонажа, использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств;
- обсуждение примеров формирования негативного отношения к рекламе на основе подсознательного сопротивления ей, примеров нечестной рекламы, примеров маскировки вредного содержания в рекламе.

Реализация **результативного компонента** модели медиаобразования предполагала констатацию измененных уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории. Технологиями реализации данного компонента выступили

контрольное тестирование умений критического анализа медиатекста (рекламного ролика), рецензирование предложенных медиатекстов, защита рефератов.

Ключевой составляющей содержательно-целевого компонента является *спецкурс «Медиаобразование на материале рекламы»*, рассчитанный на 72 часа: 36 часов аудиторных занятий (18 часов лекций и 18 часов семинарских занятий) и 36 часов самостоятельной работы студентов. Программа спецкурса (Приложение 6) предполагает изучение следующих тем:

1. Информационная среда общества.
2. Медиакультура. Процесс медиавосприятия, психология медиавосприятия.
3. Медиаобразование: предмет, цели и задачи, теории медиа и медиаобразования.
4. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом.
5. Реклама: понятие, функции, цели и виды.
6. Психотехнологии в рекламе.
7. Психологические манипуляции в рекламе.
8. Информационно-психологическая безопасность личности.

Методика спецкурса предполагает реализацию разнообразных творческих заданий, выполняющих определенные функции. *Обучающая* функция предполагает усвоение знаний о теориях деятельности масс-медиа, закономерностях восприятия и анализа медиатекстов, технологиях рекламного сообщения, возможностях противостояния личности манипулятивным приемам СМИ. *Развивающая* функция направлена на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с аудиторией.

В процессе медиаобразования студентов на материале рекламы использовались различные способы: *дескриптивный* – пересказ содержания, перечисление событий и т.п.; *аналитический* – анализ структуры и языка медиатекста, авторских позиций, направленности на конкретную аудиторию и пр.; *личностный* – описание отношений, переживаний, ассоциаций, вызванных конкретным медиатекстом; *объяснительно-оценочный* – формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, нравственными и т.п. критериями.

По окончании спецкурса студенты должны научиться:
- интерпретировать рекламный ролик (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета);

- связать его со своим опытом и опытом других (оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.);
- владеть критериями и методами оценки медиатекста (рекламного ролика).

Технологиями развития умений критического анализа медиатекстов в процессе медиаобразования выступили:

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов рекламного ролика;
- анализ логики авторского замысла: в развитии сюжета, основной идеи, аудиовизуальных приемов и т.п.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения к конкретной позиции создателей ролика;
- творческие задания вариантов по улучшению качества анализируемого ролика.

Все практические занятия можно условно разбить на три группы:

- 1) занятия с целью освоения студентами креативных умений на материале медиа;
- 2) занятия по развитию у аудитории навыков полноценного восприятия медиатекстов (рекламных сообщений);
- 3) занятия по развитию умений студентов анализировать рекламные медиатексты.

Условность классификации проявляется в том, что в каждом практическом занятии можно найти задания, направленные на достижение обозначенных целей.

Вступительное слово педагога в начале каждого занятия позволяло студентам четко представить цели, задачи и сам процесс выполнения заданий. В дальнейшем педагог выступал в качестве консультанта.

Практические занятия в рамках спецкурса выявили огромный интерес подавляющего большинства студентов к проблемам медиаобразования. Проиллюстрируем это утверждение с помощью выборочного анализа практических занятий.

Практические занятия № 5 и 6 рассчитаны на 4 аудиторных часа и 4 часа самостоятельной подготовки (Приложение 5).

Тема занятий - *Психотехнологии рекламных средств.*

Цели занятий:

- расширение представлений студентов о конкретных психотехнологиях рекламных средств;
- закрепление аналитических умений в конкретной творческой деятельности;
- развитие стремления к поиску новых способов работы;
- повышение уровня мотивации при изучении манипулятивных приемов рекламных сообщений.

Первый этап занятия – обсуждение теоретических вопросов. С помощью рекомендуемой литературы студенты готовили доклады по заранее предложенным направлениям: «Психографика рекламного текста», «Психотехнология рекламной иллюстрации, рекламная фотография», «Психотехнология слогана и заголовка рекламного текста», «Психотехнология рекламного текста».

В ходе обсуждения докладов студентами предлагались конкретные примеры современных рекламных роликов, иллюстрирующих те или иные психотехнологии рекламных средств. В процессе групповой дискуссии студенты высказывали свои мнения, обсуждали мнения товарищей, отстаивали собственные позиции.

На втором этапе студенты выполняли следующие практические задания:

- подготовить 3 примера рекламных сообщений из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы;
- сделать критический анализ лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца);
- придумать собственный рекламный слоган к предложенной иллюстрации/фотографии;
- составить рекламный текст к неизвестному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд).

Подготовительная работа заключалась в том, что студенты были поделены на проблемные группы, выбрали наблюдателя дискуссии. Для осуществления дискуссии участники объединялись по 5-6 человек, определяли регламент обсуждения в группе, выбирали представителя коллективного мнения.

Задания практического занятия выстраивались с постепенным усложнением, предполагая возможность корректировки заданий в ходе их выполнения.

Первое задание не вызвало особых затруднений у студентов. Все участники в той или иной степени с ним справились. Подготовленные примеры рекламных сообщений показали, что в каждом рекламном сообщении используются определенные психотехнологии. Этот факт не требовал подтверждений, задача студентов заключалась в нахождении и вербализации различных психологических приемов. Наиболее яркими примерами, по мнению студентов, стали рекламные ролики товаров для детей (средства гигиены, сладости и т.п.), косметической продукции и реклама продуктов питания. В этих рекламных сообщениях активно используются приемы воздействия на эмоциональную сферу человека: образ умильного ребенка, счастливые семейные сцены, привлекательные молодые люди, аппетитные блюда и т.п.

Второе задание - подготовить критический анализ лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца),

по высказываниям некоторых студентов, вызвало небольшие затруднения. Эти трудности они объясняли необходимостью более четкого объяснения сути задания, т.е. рекомендаций преподавателя по анализу лингвистики конкретного рекламного ролика для возможности более продуктивного обсуждения в группе известного и заранее подготовленного сообщения. Тем не менее, коллективное обсуждение примеров лингвистики рекламных сообщений показало, что студенты смогли обнаружить присутствие речевых ошибок, вульгаризмов, использование сленговых выражений, несуществующих или иностранных слов. Большинство студентов смогли привести примеры использования приемов гипнотического подхода (речевая динамика: тембр, скорость речи; применение искусственных слов), приемов эриксоновского гипноза (трюизм, иллюзия выбора).

Третье задание - придумать собственный рекламный слоган к предложенной иллюстрации/фотографии - оказалось еще более сложным. Студенты отмечали определенные трудности, возникшие при выполнении: «Очень трудно в нескольких словах выразить свою мысль», «Сложно построить фразу, которая бы одновременно запоминалась аудиторией и выделяла товар из массы подобных» и т.п. Большинство студентов показали достаточно низкий и средний уровень оригинальности, выдумки. В основном предложенные примеры в той или иной степени повторяли слоганы известных фирм. Однако после анализа всех примеров студенты проявили инициативу в повторе данного задания на следующем занятии. Вернувшись к этому заданию еще раз, мы увидели более высокий качественный уровень предложенных примеров. Большая часть студентов успешно справилась с повторным заданием по составлению девизов/лозунгов/слоганов.

В коллективном обсуждении ситуации выяснилось, что основной причиной первичного низкого уровня подготовки стала уверенность студентов в легкости и доступности задания. И, как следствие, недостаточная проработка технологий создания слоганов. Анализ предложенных вариантов позволил студентам определить те аспекты, которые необходимо учитывать при составлении слоганов. При повторной подготовке студенты проявили настойчивость и усердие в более подробном самостоятельном изучении данного вопроса. Еще одной веской причиной такой ситуации стало то, что на лекции этот вопрос рассматривался обзорно. Для выполнения практического задания предполагался высокий уровень самостоятельности студентов, который они проявили лишь при повторном выполнении задания. Для качественного выполнения этого практического задания необходимо усиление лекционного материала информацией о технологиях создания рекламных слоганов.

Четвертое задание практического занятия оказалось самым сложным для всех студентов. Оно заключалось в составлении рекламного текста к неизвестному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд). Неизвестный рекламный ролик был выбран для того, чтобы с наибольшей вероятностью исключить влияние фонового воздействия известных рекламных роликов. Видеоряд рекламного сообщения предъявлялся студентам без звукового сопровождения. Студенты должны были предложить свой текст и стиль музыкального сопровождения рекламного сообщения, выдержав жанровые и временные рамки ролика. Все полученные варианты были озвучены и обсуждены. Выполнение данного задания показало средний уровень креативности студентов. Однако удачные варианты вызвали у студентов желание продолжить выполнение подобных заданий с усложнением исходных условий.

Проведенное практическое занятие показало, что при разработке заданий были недостаточно учтены временные рамки: более сложные задания потребовали больше времени для обсуждения, чем было запланировано. Это привело к перерасходу запланированного времени. К некоторым заданиям необходимо более глубокое изучение теоретического материала. Студенты также высказали пожелания расширить список рекомендованной литературы. Интересно, что одним из пожеланий студентов было включение большего количества индивидуальных заданий.

В целом при реализации спецкурса наиболее заметные трудности студенты проявили при выполнении следующих заданий:

- разработать рекомендации для органов управления образованием, органов законодательной и исполнительной власти по проблемам медиаобразования;
- раскрыть содержание психотехнологии формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу персонажа, использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств;
- привести примеры формирования негативного отношения к рекламе на основе подсознательного сопротивления ей;
- привести примеры маскировки вредного содержания в рекламе.

В итоге весь цикл практических занятий в рамках спецкурса способствовал развитию личности, умениям целенаправленно общаться с медиа, ориентироваться в потоке рекламной информации, активизации эмоциональных, познавательных, нравственных, эстетических мотивов контакта с медиа, способностей к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу специфики медиатекстов. В результате практических занятий в рамках спецкурса значительная часть студентов от простого

восприятия медиатекстов перешла на другой уровень, показателем которого стала способность к более полному пониманию приемов рекламного медиатекста.

На протяжении всего формирующего эксперимента студенты экспериментальной группы заполняли «Дневники телепросмотров» (Приложение 4). Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

Средняя продолжительность непрерывного просмотра телепрограмм от 0,5 до 3 часов в сутки.

Предпочитаемые жанры – сериалы, реалити-шоу («Голод», «Последний герой»), музыкальный канал MTV (видеоклипы), ток-шоу («Принцип домино», «Город женщин», «Окна»), художественные фильмы. Чаще всего среди национальных телеканалов студенты смотрят НТВ и РТР. Выбор респондентов подтверждает их позицию в отношении медийных функций, высказанную в ответах на второй вопрос анкеты №1, где студенты посчитали наиболее важной развлекательную функцию.

По наблюдениям участников эксперимента почти на всех телеканалах временной интервал между рекламными блоками менее 15 минут (что является нарушением ФЗ «О рекламе» ст. 11).

Нами также была отслежена динамика становления процессов критического восприятия и анализа рекламных сообщений в ходе заполнения студентами «Дневника телепросмотров». Студентам предлагалось отрефлексировать реакцию на рекламные сообщения, определить удачный и/или неудачный, по их мнению, рекламный ролик и объяснить свою позицию. В начале эксперимента студенты отмечали лишь избегание рекламных сообщений (переключение каналов, выключение звука, выполнение отвлеченных дел во время рекламных сообщений и пр.). Привести примеры удачного и неудачного рекламного ролика, тем более аргументировать свой выбор, студенты практически не смогли.

На втором этапе эксперимента реакция студентов изменилась: студенты стали чаще смотреть рекламные сообщения, отмечая свое безразличное отношение к содержанию роликов либо необходимость смотреть рекламное сообщение по независящим от них причинам. При этом респонденты пытались приводить примеры рекламных роликов, описывая их содержание. Причины выбора объясняли общими фразами. Например: «... Удачный ролик - реклама пива «Три богатыря». Летающий дракон, сказочное оформление, юмор и т.п. Просто понравилась». (Наталья Л.). «Понравился ролик с рекламой сыра «Hohland». Интересный сюжет, необычные герои - инопланетяне»

(Татьяна П.). «Очень не понравился ролик майонеза «Балтимор». Зачем селедке рубить голову?!» (Наталья М.).

В заключительной части эксперимента реакция на рекламные сообщения изменилась существенно. Студенты отмечали, что просмотр рекламных сообщений вызывает интерес с точки зрения критического анализа («...смотрела рекламу, пытаюсь понять, почему один ролик нравится, а другой - нет», «...смотрел, чтобы понять, на кого рассчитана реклама» и пр.). Примечательно, что студенты используют именно такое выражение – «смотрел, чтобы понять». По нашему мнению, это является показателем изменения отношения респондентов к рекламным сообщениям. С помощью медиаобразовательных технологий в процессе осуществления эксперимента активизировалась познавательная деятельность студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.

Подтверждением качества проведенного эксперимента выступили результаты *итогового занятия*, где студенты выполняли контрольное задание по критическому анализу телевизионного рекламного ролика по следующим параметрам: цель рекламного сообщения; вид рекламы по типу воздействия; способы привлечения внимания в данном рекламном ролике; мотивы данной рекламы; присутствие суггестивных технологий; эмоциональное воздействие цвета и формы в рекламном сообщении.

Технология проведения контрольного задания представляла собой 5-ти кратный просмотр рекламного ролика в течение 25 минут (20 секунд ролик с перерывом в 5 минут). Проверка работ показала, что 99 человек (83,89% опрошенных) правильно определили цель рекламного сообщения. 89 человек (75,42%) верно назвали вид рекламы по типу воздействия. Способы привлечения внимания в данном рекламном ролике верно назвали 91 человек (77,12% опрошенных). Однако лишь 62 человек (52,54%) справедливо выделили мотивы конкретного рекламного сообщения. Использование суггестивных технологий (показ трансогового поведения, разрыв шаблона, техника полной неопределенности и непредсказуемости) отметили 81 человек (68,64% опрошенных). Довольно полно проанализировали эмоциональное воздействие цвета и формы в рекламном сообщении 74 человек (62,71% опрошенных). В целом необходимо отметить достаточно высокие результаты контрольного задания – большая часть студентов показала хороший уровень критического восприятия медиатекста (рекламного сообщения).

Цель заключительного этапа исследования – проанализировать качественные изменения медиаобразовательных умений студентов экспериментальной и контрольной групп, для определения которых со

студентами контрольной и экспериментальной групп проводилось повторное тестирование уровня развития восприятия рекламных сообщений. Результаты выявили отсутствие значительных изменений в контрольной группе (Таб.23).

Таблица 23

Динамика уровней развития восприятия рекламных сообщений студентов контрольной группы

Кол-во кадров в медиатексте, отмеченных респондентами	Контрольная группа студентов					
	Исходный результат		Итоговый результат		Изменения	
	человек	%	человек	%	человек	%
12 кадров	74	15,35	76	15,77	< 2	< 0,42
8 кадров	178	36,93	180	37,35	< 2	< 0,42
6 кадров	130	26,97	139	28,83	< 9	< 1,86
Менее 6 кадров	95	19,71	87	18,05	> 8	> 1,66

Тестирование студентов экспериментальной группы, напротив, показало существенные изменения в уровне аудиовизуального развития (Таб. 24).

Таблица 24

Динамика уровней развития восприятия рекламных сообщений студентов экспериментальной группы

Кол-во кадров в медиатексте, отмеченных респондентами	Экспериментальная группа					
	Исходный результат		Итоговый результат		Изменения	
	человек	%	человек	%	человек	%
12 кадров	17	14,4	53	44,92	< 36	< 30,52
8 кадров	46	38,98	61	51,69	< 15	< 12,71
6 кадров	37	31,36	4	3,39	> 33	> 27,97
Менее 6 кадров	23	19,49	-	-	> 23	> 19,49

Результаты тестирования показали, что число студентов, отметивших наличие в рекламном медиатексте всех 12 кадров возросло на 36 человек (рост на 30,52%). Количество студентов, отметивших 8 кадров, увеличилось на 15 человек (изменения на 12,71%). Отметивших только 6 кадров медиатекста выявлено лишь 4 человека (снижение на 27,97%). Менее 6 кадров ни назвал никто. Изучение изменений уровня

оценки (анализа) медиатекста также обнаружило весьма интересные показатели.

Итоговое тестирование уровня развития критического анализа медиатекста показало, что результаты у *студентов контрольной группы* остались практически без изменений (Таб.25). Низкий уровень критической оценки медиатекстов в контрольной группе на этапе начального констатирующего эксперимента показали 200 человек (41,53%). Результаты итогового тестирования – 213 человек (44,19%). Некоторое увеличение числа студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов возможно объясняется повышенной сложностью для анализа предложенного рекламного ролика.

Средний уровень критической оценки медиатекстов в контрольной группе на этапе начального констатирующего эксперимента показали 282 человек (58,47%). Итоговый результат в данной группе - 253 человек (52,49%). Снижение количества студентов, показавших данный уровень, объясняется переходом некоторого числа испытуемых на высокий уровень критической оценки медиатекстов. 16 человек (3,32%) из числа контрольной группы показали высокий уровень критической оценки медиатекстов.

При этом результаты в *экспериментальной группе* значительно отличаются от показателей начального констатирующего эксперимента. Количество студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов снизилось на 33,9 % . Только 10 человек показали прежний (низкий) уровень (вместо 50 человек на начальном тестировании).

Средний уровень в начале эксперимента показали 68 человек (57,63%), на итоговом тестировании – 74 человек (62,31%) – рост показателей на 4,68%.

Высокий уровень критической оценки медиатекстов на начальном этапе не обнаружил ни один студент, а на итоговом тестировании уже 34 человека (26,22%) показали данный результат.

Таблица 25

Динамика уровней оценки (анализа) медиатекста в студенческой аудитории

Уровни оценки медиатекстов студентами	Начальный констатирующий эксперимент		Итоговый констатирующий эксперимент		Изменения	
	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа
	482 человек	118 человек	482 человек	118 человек	482 человек	118 человек
Низкий						

уровень	200 чел 41,53%	50 чел 42,37%	213 чел 44,19%	10 чел 8,47%	< 13 чел < 2,66 %	> 40 чел > 33,9 %
Средний уровень	282 чел 58,47%	68 чел 57,63%	253 чел 52,49%	74 чел 62,31%	> 29 чел > 5,98 %	< 6 чел < 4,68 %
Высокий уровень	-	-	16 чел 3,32%	34 чел 26,22%	< 16 чел < 3,32 %	< 34 чел < 26,22%

Результаты контрольного эксперимента убедительно доказали эффективность разработанной нами медиаобразовательной модели. Повышение интереса студентов к данному виду деятельности, активная познавательная позиция в процессе выполнения заданий и творческий подход в решении поставленных задач свидетельствовали об адекватных отобранных педагогических технологиях, позволивших студентам повысить интерес к проблемам медиавосприятия, медиакультуры и медиаобразования, развить навыки критического восприятия медиатекстов (рекламных сообщений).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное общество переживает трудный этап своего развития. Происходящие изменения предполагают трансформацию способов деятельности и поведения. Человек становится субъектом собственной жизни, активно реализующим право выбора в самореализации. В данном контексте возникают новые требования к образованию, как социокультурной системе, во многом определяющей характер развития общества. Мерой национального богатства любого государства становятся его интеллектуальные ресурсы, что естественно определяет приоритеты в развитии общества, а именно – качество образования.

Жизнь современного человека невозможно представить без взаимодействия со средствами массовой коммуникации. Мировой опыт показывает, что без знаний о закономерностях информационного общества и механизмах влияния масс-медиа на развитие личности невозможно прогрессивное развитие системы образования.

Стремительно нарастают качественные изменения во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. И в этой сфере не обойтись без определенного влияния медиа как на участников, так и на сам процесс образования. Современные средства массовой коммуникации выполняют множество функций: информационную, просветительскую, развлекательную и пр. Но аудиторией поглощается в огромных количествах информация, зачастую противоречивого и несистематизированного характера. По существу, современные СМИ стали системой неформального образования и просвещения различных слоев населения. Масс-медиа оказывают колоссальное влияние на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм и на формирование ценностных ориентаций личности.

Одним из самых популярных жанров продукции средств массовой информации является реклама. Она выступает как один из влиятельнейших инструментов рынка, политических кампаний, акцентирования некоторых социальных проблем. Влияние рекламы на социальную действительность носит двоякий характер: с одной стороны, реклама способствует экономическому развитию, стимулирует политическую активность граждан, но с другой стороны выступает мощным орудием управления и манипулирования общественным мнением и поведением людей.

Тем не менее, современное российское общество практически не готово к тем качественным изменениям в информационном пространстве, происходящим ежеминутно. Исследования показывают, что подавляющему большинству населения не хватает элементарных

знаний и умений в области медиа. Только в рамках медиаобразования, как одного из направлений в современной педагогике, возможно развитие умений ориентации в современном информационном поле, повышение уровня медиаграмотности аудитории, изменение позиции аудитории при восприятии различных медиатекстов - с пассивного поглощения до критического анализа получаемой информации.

В ходе разработки и апробации модели включения медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки будущих педагогов нами были раскрыты возможности медиаобразовательных технологий в активизации познавательной деятельности студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.

В рамках исследования были проанализированы теоретические модели отечественных и зарубежных исследователей (Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, К.Бэзэлгэт (Bazalgette), Д.Леверанз (Leveranz), Л.Мастерман (Masterman), Б.Мак-Махон (B. McMahon) и Р.Куин (R. Quin), К.Тайнер (Tyner) и т.д. Изучая современные модели медиаобразования в мире, мы выяснили, что на сегодняшний день наиболее перспективными теоретическими подходами являются семиотическая, культурологическая, эстетическая и теория развития критического мышления. Именно в данных подходах наиболее точно сформулированы основные закономерности взаимодействия медиа и аудитории, отражены условия достижения главной цели медиаобразования – развитие личности, способной адекватно воспринимать, понимать, анализировать и использовать медиатексты. Наиболее продуктивными методическими решениями в современном медиаобразовании являются коллективные и групповые формы работы: беседы, проблемные дискуссии, обсуждения, творческие задания по восприятию, анализу, оценке, созданию различных медиатекстов. Также очень интересным направлением в медиаобразовании является интеграция медиаинформации в учебный процесс общего и профессионального образования.

В процессе нашего исследования выявлялись типологии современных рекламных сообщений. Зарубежные исследователи классифицируют рекламу по таким типам, как реклама торговой марки, торгово-розничная реклама, политическая реклама, реклама в справочниках, реклама с непосредственным откликом, деловая реклама, институциональная реклама, социальная реклама, интерактивная реклама и т.д. Российские специалисты считают, что рекламу необходимо рассматривать по способу фиксации, по целям и пр. (Н.Голядкин), по способу воздействия, по способу выражения, с точки

зрения основных целей и задач, с точки зрения возможной обратной связи с потребителем рекламы (Р.Мокшанцев), как товарную (коммерческую), политическую и социальную (Е.Корнилова). Немаловажным является изучение того, какие функции выполняет современная реклама. Отмечая традиционную функцию - экономическую (идентификация товара и его производителя и/или продавца; продвижение товаров, услуг или идей; информирование покупателей; формирование спроса; развитие экономики в целом и др.), многие исследователи отмечают, что современная реклама выполняет не только несвойственные, но и весьма значимые для общества функции:

- социальная функция (с помощью рекламной информации происходит интеграция общества в виде унификации потребностей, вкусов, определения потребительских приоритетов, превращая товары в символы страны);

- воспитательная функция (влияние рекламы на взгляды, отношение человека к себе, к окружающему миру, в рекламе можно увидеть готовые формы поведения в конкретной ситуации и т.п.);

- культурная (реклама как часть массовой культуры, ориентированной на сферу досуга);

- политическая функция (реклама влияет на выбор политического кандидата, пути политического развития страны и самой политики).

Сложившейся точкой зрения является понимание современной рекламы как социально-психологического явления. Многие исследователи весьма обеспокоены тем, что ради экономической прибыли большинство рекламодателей игнорируют этические проблемы, возникающие при использовании в рекламных технологиях манипулятивных приемов воздействия на психику людей. Этот вопрос особенно важен для той аудитории, чье психическое развитие не достигло необходимого уровня критического осмысления медиаинформации вообще и рекламной в частности.

Изучая социально-психологические особенности воздействия рекламы на студенческую аудиторию, нами были проанализированы литературные источники по вопросам рекламных технологий, психологических и социально-психологических манипулятивных техник и приемов, а также законодательных документов, контролирующих и регулирующих деятельность рекламопроизводителей. Выявляя особенности рекламного сообщения как средства медиаобразования, мы выяснили, что рекламный медиатекст может очень активно использоваться в процессе медиаобразования студентов. Он обладает целым рядом специфических характеристик (ограниченность во времени или пространстве приводит

к максимальному использованию приемов «кодирования» информации – использование определенных образов, ситуаций, музыкальное сопровождение, цветовое решение и т.п.), позволяющих его максимально продуктивно использовать в процессе медиаобразования. Проведенное исследование показало, что практически в каждом рекламном сообщении используются те или иные психотехнологии (приемы психоаналитических подходов, гипнотический подход, НЛП-программы).

Анализ специфики восприятия рекламы студентами в процессе медиаобразования на начальном этапе показал изменение эмоционального состояния при просмотре рекламных сообщений, что, по сути, является основной задачей рекламного сообщения. Именно в измененном эмоциональном состоянии у человека снижается способность критического восприятия информации, он руководствуется чувствами. Студенты отмечали высокий уровень влияния рекламных сообщений при покупке конкретного товара. Подавляющее большинство студентов не имели представления о том, что рекламная информация демонстрируется не только в специальных рекламных блоках, но и в качестве скрытой рекламы. Эти и другие результаты подтвердили наше предположение о том, что создание модели медиаобразования студентов на материале рекламы является необходимым.

Изучив социально-психологические особенности воздействия рекламы на студенческую аудиторию, мы выяснили, что студенты являются наиболее активной аудиторией, потребляющей медиатексты и рекламных сообщений в частности. Студенты при восприятии рекламных сообщений проявляют стремление к пониманию сюжета ролика, обращая внимание на оригинальность сюжета, на участие известных людей современности или использование исторических сюжетов. Можно утверждать, что современные рекламные технологии используются достаточно успешно: рекламные сообщения влияют на общее эмоциональное состояние аудитории, влияют на покупку конкретного товара и пр.

Изучая уровни развития восприятия студентами рекламных сообщений мы пришли к выводу, что в среднем студенческая аудитория находится на низком и среднем уровнях. Лишь незначительная часть студентов 91 человек (15,17 % от общего числа студентов) смогли показать высокий уровень развития восприятия рекламных сообщений.

В ходе изучения уровня оценки (анализа) медиатекстов мы использовали Классификацию уровней оценки (анализа) медиатекстов А.В.Федорова. Для определения уровней были проанализированы работы студентов по переводу аудиовизуальной информации в

вербальную. Высокий уровень оценки медиатекстов не показал ни один испытуемый. Средний уровень представили 350 человек (58,33%) - 282 человек (58,47%) студентов контрольной группы, 68 человек (57,63%) студентов экспериментальной группы. Низкий уровень оценки медиатекстов показали 250 человек (41,67%). 200 человек (41,53%) испытуемых контрольной группы, 50 человек (42,37%) испытуемых экспериментальной группы.

На основании результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод – уровень развития восприятия рекламных сообщений студентами как экспериментальной, так и контрольной групп находился на среднем и низком уровне.

Эти показатели и определили необходимость создания и апробации модели медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы.

В ходе разработки *модели медиаобразования* студентов педагогического вуза на материале рекламы нами были определены принципы ее создания. Учитывая сложившиеся теоретические подходы как в медиаобразовании, так и в современной педагогике, модель медиаобразования студентов на материале рекламы должна строиться с учетом основных идей, которые определяют тенденции развития современного образования. Эти идеи отражены в концепции личностно-ориентированного подхода; системного, синергетического и культуросообразного подходов.

Была разработана и внедрена в практику технология включения элементов медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки студентов педагогического вуза. Данная модель медиаобразования состоит из трех основополагающих компонентов: диагностического, содержательно-целевого и результативного.

Диагностический компонент направлен на решение задач по констатации уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории. Решение поставленных задач осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, методов включенного наблюдения и анализа творческих работ студентов.

Содержательно-целевой компонент содержит две составляющих: теоретическую и практическую, в процессе которых перед студентами ставились конкретные задачи по формированию мотивации осуществления критического анализа рекламных медиатекстов, развитию практических умений его осуществления, овладении креативными умениями на материале медиа и формированию полноценного восприятия медиатекстов.

В ходе реализации *результативного компонента* модели осуществлялся анализ измененных уровней развития и восприятия

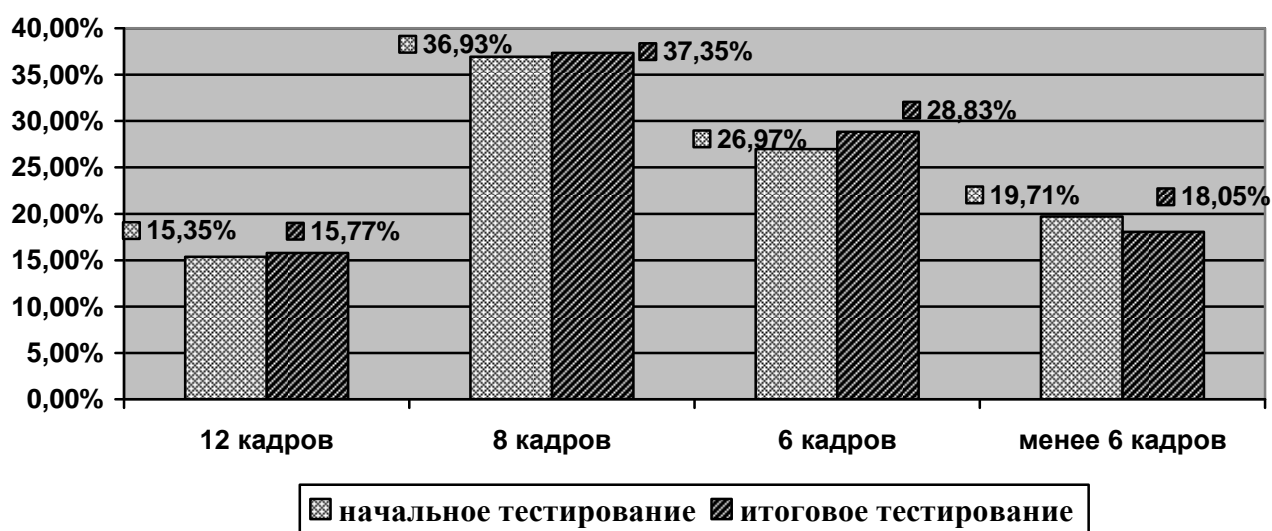
произведений медиакультуры в данной аудитории, с помощью контрольного тестирования умений критического анализа медиатекста (рекламного ролика), проведения рецензирования предложенных медиатекстов и т.п.

Спецкурс «Медиаобразование на материале рекламы», ставший ключевой составляющей содержательно-целевого компонента модели медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы, содержит разработанную систему заданий и упражнений по развитию критического мышления студентов при восприятии рекламной информации.

Результаты контрольного эксперимента убедительно доказали эффективность разработанной медиаобразовательной модели. Повторное тестирование уровня развития восприятия рекламных сообщений выявило отсутствие значительных изменений в контрольной группе. Если на этапе констатирующего эксперимента 15,35% опрошенных отметили наличие всех 12 кадров представленного медиатекста, то в ходе контрольного тестирования 15,77% респондентов показали такой же результат. Менее 6 кадров в начале исследования отметили 19,71% опрошенных, на итоговом тестировании – 18,05% (Рис.1).

Рисунок 1

Динамика уровней развития восприятия рекламных сообщений студентов контрольной группы



Тестирование студентов экспериментальной группы, напротив, показало существенные изменения в уровне аудиовизуального развития.

Результаты тестирования показали, что среди студентов экспериментальной группы не выявлено тех, кто не справился с

заданием – менее 6 кадров рекламного медиатекста не назвал никто. На 27,97% уменьшилось количество студентов, отметивших только 6 кадров (31,36% опрошенных на начальном и 3,39% опрошенных на итоговом тестировании). Количество студентов, отметивших 8 кадров, увеличилось на 12,71%. Число студентов, отметивших наличие в рекламном медиатексте всех 12 кадров возросло на 30,52% (Рис.2).

Рисунок 2

Динамика уровней развития восприятия рекламных сообщений студентов экспериментальной группы



Итоговое тестирование уровня развития критического анализа медиатекста у студентов *контрольной группы* показало некоторое увеличение числа студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов (41,535 на начальном и 44,19% на итоговом тестировании), которое, возможно, объясняется повышенной сложностью для анализа предложенного рекламного ролика.

Снижение количества студентов, показавших средний уровень (58,47% на начальном и 52,49% на итоговом тестировании), объясняется переходом некоторого числа испытуемых на высокий уровень критической оценки медиатекстов. 16 человек (3,32%) из числа студентов контрольной группы показали высокий уровень критической оценки медиатекстов (Рис. 3).

*Динамика уровней оценки (анализа) медиатекста
студентов контрольной группы*

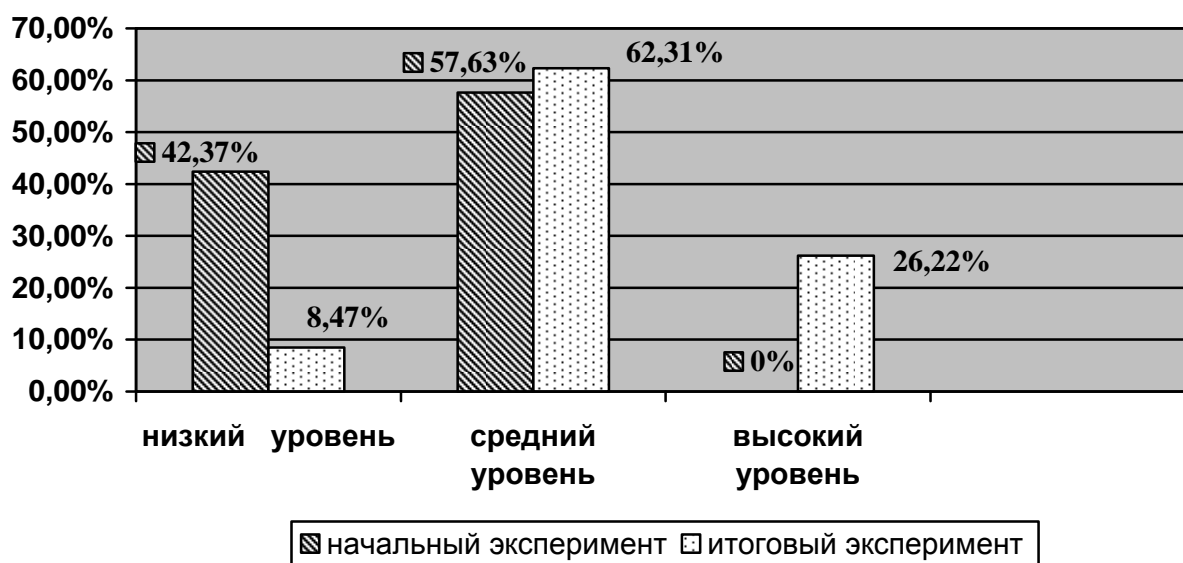


При этом результаты в *экспериментальной группе* значительно отличаются от показателей начального констатирующего эксперимента. Количество студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов снизилось на 33,9 % (42,37% на начальном и 8,47% на итоговом тестировании). На среднем уровне также произошли изменения – в начале эксперимента на этом уровне находилось 57,63% респондентов, на итоговом тестировании эта группа увеличилась на 4,68%, что составило 62,31% опрошенных. Высокий уровень критической оценки медиатекстов на начальном этапе не обнаружил ни один студент, а на итоговом тестировании 26,22% респондентов показали данный результат (Рис. 4).

Результаты контрольного эксперимента убедительно доказали эффективность разработанной нами медиаобразовательной модели. Рост интереса студентов к медиаобразованию, к анализу рекламных медиатекстов в частности, активная познавательная позиция в процессе выполнения заданий и творческий подход в решении поставленных задач подтверждают, что разработанные педагогические технологии позволили развить у студентов навыки критического восприятия рекламных сообщений.

Результаты проведенного эмпирического исследования убедительно доказывают, что разработанная нами модель медиаобразования на материале рекламы для студентов педагогического вуза создала условия для овладения студентами методами поиска, обработки и использования информации, умениями интерпретации и адаптации ее для адресата.

*Динамика уровней оценки (анализа) медиатекста
студентов экспериментальной группы*



Как уже отмечалось, проведенное нами исследование было посвящено проблеме разработки и апробации модели включения медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки будущих педагогов, раскрытию возможностей медиаобразовательных технологий в активизации познавательной деятельности студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации. В ходе исследования подтвердились высказанные нами гипотетические предположения о том, что медиаобразование студентов педагогического вуза на материале рекламы создаст условия для овладения студентами методами поиска, обработки и использования информации, умениями интерпретации и адаптации ее для адресата. В ходе исследования был выделен комплекс медиаобразовательных умений студенческой аудитории, разработана методика внедрения модели в педагогическую практику. В модели медиаобразования были использованы следующие способы развития у студентов медиаобразовательных умений:

- анализировать и интерпретировать медиатексты разных видов (включая анализ манипулятивных технологий рекламных сообщений);
- владеть творческими подходами создания и редактирования медиатекстов (в том числе рекламной направленности).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены его методологической основой, использованием в работе методов исследования, адекватных предмету и объекту изучения, анализом эмпирических данных, полученных в ходе проведенного исследования, а также апробацией результатов на практике.

В ходе проведения исследования обозначился круг проблем, требующих дальнейшей разработки. Это проблемы индивидуализации заданий разной сложности, развития творческого опыта студентов в проектировочной деятельности, обучения студентов способам управления процессом реализации самостоятельно созданных медиаобразовательных проектов.

АНКЕТА №1 «Мое отношение к медиа и рекламе» (вводная)

1. Какие СМИ Вы знаете?
2. Какие функции, по Вашему мнению, они должны выполнять?
3. Какие функции, по Вашему мнению, они выполняют?
4. Как Вы думаете, должна ли регулироваться деятельность медиа?
Если да, то кто это должен делать, и каким образом?
5. Приведите пример самой интересной и самой полезной передачи текущего месяца. Объясните свой выбор.
6. Приведите пример самой глупой и бесполезной передачи текущего месяца. Объясните свой выбор.
7. Как вы считаете, нужна ли современному человеку реклама?
8. Какие функции выполняет современная реклама?
9. Кто и как должен регламентировать качество рекламных сообщений?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

АНКЕТА №2 «Мое отношение к медиа и рекламе» (основная)

Внимательно читайте каждый вопрос или задание. Отвечайте достаточно быстро. В анкете нет правильных или неправильных ответов. Любой вариант отражает Вашу точку зрения.

1. Откуда вы получаете наиболее полезные и интересные сведения? (при нескольких вариантах ответов проранжируйте их)

- из печати (журналы, газеты);
- из книг;
- из учебников;
- при помощи телевидения;
- от родителей;
- от друзей;
- из Интернета;
- затрудняюсь ответить.

2. Ученые считают, что ТВ оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на человека. Что, по-Вашему, относится к этим факторам?

3. Привлекают ли Ваше внимание рекламные сообщения?

- постоянно;
- иногда;
- очень редко;
- нет.
- затрудняюсь ответить.

4. При каких условиях Вы сосредотачиваете внимание на рекламном сообщении?

- необычность сюжета;
- красочность видеоряда;
- поведение рекламного героя;
- другое (что именно?)_____

5. Можете ли Вы длительное время смотреть рекламные ролики?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

6. Какие эмоции Вы испытываете при просмотре рекламного сообщения?

- положительные;
- нейтральные;
- негативные.

-затрудняюсь ответить.

7. *Влияет ли реклама на Ваше настроение?*

-да;

-нет;

-иногда;

-затрудняюсь ответить.

8. *Какое настроение чаще возникает при просмотре рекламы?*

-хорошее, приподнятое;

-плохое, тоскливое;

-агрессивное;

-равнодушное;

-другое (что именно?)_____

9. *Опишите рекламный ролик, способствующий хорошему/ плохому настроению (подчеркните ваш выбор).*

10. *Обсуждаете ли Вы с друзьями рекламу?*

-да;

-нет;

-иногда.

11. *При покупке товара влияет ли на Ваш выбор запомнившийся рекламный ролик?*

-всегда;

-иногда;

-никогда;

-затрудняюсь ответить.

12. *Опишите 2 запомнившихся рекламных ролика. Объясните Ваш выбор.*

13. *Дайте определение понятию «скрытая реклама».*

14. *Применяется ли скрытая реклама в наши дни? Если да, то приведите пример.*

15. *Интересуетесь ли Вы политикой?*

-да;

-нет.

-затрудняюсь ответить.

16. *Как часто Вы смотрите политические передачи?*

-ежедневно;

-1-2 раза в неделю;

-несколько раз в месяц;

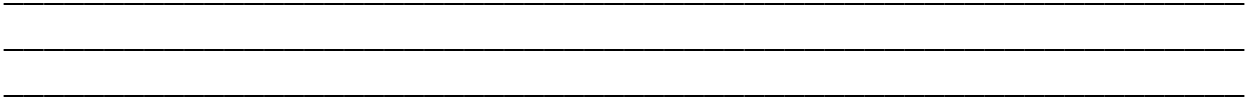
-вообще не смотрю.

17. *Обсуждаете ли Вы с друзьями политические темы?*

-часто;

-иногда;

-не обсуждаем.



«ДНЕВНИК ТЕЛЕПРОСМОТРОВ»

Дата	Общее время телепросмотра	Тип телепередачи (новости, телесериал, ток-шоу, музыкальное, спортивное шоу, научно-популярные передачи, фильм (его жанр: боевик, триллер, комедия, мелодрама, экшен, эротика, фантастика, детектив и др.).	Кол-во рекламных блоков за все время просмотра	Временные рамки между рекламными блоками	Ваша реакция на рекламный блок (смотрю с интересом; смотрю, чтобы не пропустить продолжения передачи; переключаю канал; выключаю звук; выхожу из комнаты; другое)	Удачный рекламный ролик. Объясните свой выбор.	Неудачный рекламный ролик. Объясните свой выбор.

--	--	--	--	--	--	--	--

ПЛАН ЗАНЯТИЯ

Тема: Психотехнологии рекламных средств

Цели занятия

- 1.Расширение представлений студентов о конкретных психотехнологиях рекламных средств.
- 2.Закрепление аналитических умений в конкретной творческой деятельности.
- 3.Развитие стремления к поиску новых способов работы.
- 4.Повышение уровня мотивации при изучении манипулятивных приемов рекламных сообщений.

Этапы занятия

Проведение занятия рассчитано на 4 часа.

Первый этап занятия – обсуждение теоретических вопросов. Студенты выступают с докладами по заранее предложенным направлениям: «Психографика рекламного текста», «Психотехнология рекламной иллюстрации, рекламная фотография», «Психотехнология слогана и заголовка рекламного текста», «Психотехнология рекламного текста» и др.

Второй этап – выполнение практических заданий:

- подготовить примеры рекламных сообщений из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы;
- придумать собственный рекламный слоган к предложенной иллюстрации/фотографии;
- критический анализ лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца);
- составить рекламный текст к неизвестному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд);
- написать аннотации и сценарии рекламных роликов (или «антиреклама»).

Содержание работы

1. Обсуждение подготовленных примеров рекламных сообщений из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы.
2. Анализ оригинальных рекламных лозунгов/слоганов, придуманных студентами к предложенным иллюстрациям или фотографиям рекламного содержания.

3. Обсуждение примеров критического анализа лингвистики рекламного сообщения.

4. Составление рекламного текста к неизвестному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд).

5. Коллективное обсуждение подготовленных аннотаций или сценариев рекламных роликов.

Методические приемы

Основной метод обучения – проблемная дискуссия.

Форма организации студентов – групповая.

Предварительная работа по подготовке дискуссии:

- выполнение практических заданий;
- деление участников дискуссии на проблемные группы;
- выбор наблюдателя дискуссии.

Виды учебной деятельности студентов:

- коллективная работа над предложенной проблемой;
- выступление представителя группы;
- обсуждение предложенных аргументов.

Участники дискуссии объединяются по 5-6 человек. Перед началом дискуссии регламентируется время, отведенное для выработки определенной точки зрения. Участники проблемной группы выбирают студента, который будет представлять коллективное мнение.

Литература по теме:

Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: РИП-холдинг, 2004. – 174 с.

Власова Н.М. Рекламный конструктор. – Новосибирск, 1998.

Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М.: МГУ, 1998.

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. - 1993. - № 5. - С.31-32.

Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб.пособие. - М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. - 230 с.

Пронина Е.Е. Психологическая экспертиза рекламы. М.: РИП-Холдинг, 2000.

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

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. – 3 4. – С.43-51.

Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2000.

ПЛАН ЗАНЯТИЯ

Тема: Психологические манипуляции в рекламе.

Цели занятия

- 1.Расширение представлений студентов о применении приемов психологических манипуляций в рекламных сообщениях.
- 2.Закрепление аналитических умений при восприятии рекламной информации.
- 3.Формирование креативных умений при создании или модификации рекламных сообщений.

4.Повышение уровня мотивации при изучении манипулятивных приемов рекламных сообщений.

Содержание этапов занятия

Проведение занятия рассчитано на 4 часа. Структура занятия выстроена с учетом предложенных студентам практических заданий.

Первый этап занятия – обсуждение подготовленных примеров рекламных сообщений, где, по мнению студентов, используются приемы психоанализа, гипноза, наведения трансового состояния, нейролингвистического программирования. На примерах печатной, телевизионной, радиорекламы, щитовой и транспортной рекламы.

Второй этап – коллективное обсуждение и анализ составленных рассказов от имени героя рекламного ролика, с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п.

Третий этап – работа в микрогруппах по изменению рекламного сообщения с помощью постановки персонажа рекламного ролика в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия, композиции медиатекста, возраста, пола, национальности персонажа и пр.).

Четвертый этап – обсуждение и анализ рассказов студентов, составленных от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в рекламном ролике.

Методические приемы

Основной метод обучения – проблемная дискуссия.

Форма организации студентов – групповая.

Предварительная работа по подготовке дискуссии:

- выполнение практических заданий;
- деление участников дискуссии на проблемные группы;
- выбор наблюдателя дискуссии.

Виды учебной деятельности студентов:

- коллективная работа над предложенной проблемой;
- выступление представителя группы;
- обсуждение предложенных аргументов.

Участники дискуссии объединяются по 5-6 человек. Перед началом дискуссии регламентируется время, отведенное для выработки определенной точки зрения. Участники проблемной группы выбирают студента, который будет представлять коллективное мнение.

Литература по теме:

Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: РИП-холдинг, 2004. – 174 с.

Власова Н.М. Рекламный конструктор. – Новосибирск, 1998.

Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М.: МГУ, 1998.

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. - 1993. - № 5. - С.31-32.

Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб.пособие. - М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. - 230 с.

Пронина Е.Е. Психологическая экспертиза рекламы. М.: РИП-Холдинг, 2000.

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

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. – 3 4. – С.43-51.

Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2000.

ПРОГРАММА УЧЕБНОГО КУРСА

«Медиаобразование на материале рекламы»

Пояснительная записка

Последнее столетие мировой истории ознаменовало новую эпоху человеческой цивилизации – век новых информационных технологий. Масс-медиа сегодня – это одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты.

Сегодня сложилось несколько, иногда прямо противоположных точек зрения на проблему масс-медиа. Одни видят в нем источник новых знаний, иногда просто недоступных по пространственным, социокультурным, политическим и иным причинам. Другие же считают медиа помехой в образовании и воспитании из-за огромного количества несистематизированной, недостоверной, неэтичной и безнравственной информации. СМИ могут способствовать как позитивному так и негативному развитию различных качеств человеческого сознания.

В сложившихся условиях все больше возрастает роль рекламы. Она является одним из важнейших инструментов рынка и проведения предвыборных политических кампаний, ее некоммерческие формы привлекают внимание людей к актуальным социальным проблемам. Характер рекламы отражает уровень развития общества, экономических и социальных отношений. Яркая, манящая, часто навязчивая, она стала атрибутом современной российской действительности. Влияние рекламы на социальную действительность вовсе не однозначно: с одной стороны, она стимулирует развитие товарных рынков и сферы услуг, повышает политическую активность, но одновременно способна манипулировать общественным мнением и поведением людей.

В настоящее время интеллектуальные ресурсы общества становятся мерой его национального богатства. Это означает, что перспективы благосостояния и устойчивого развития определяются качеством образования. В этих условиях необходимо разобраться в закономерностях информационного общества и механизмах влияния медиа на развитие личности. С появлением новых обучающих технологий развиваются инновационные формы получения образования (например, дистанционное обучение с использованием Интернета). Обучение приобретает статус непрерывности. Растет престиж компетентности и профессионализма, а главное, расширяются возможности для творческой активности людей.

Чем более образован человек в информационном обществе, чем полнее и целенаправленнее он обеспечивает себя информацией, тем адекватнее будет

формируемый им образ реального мира и тем лучше он сможет вписаться в окружающий мир. Это позволит ему максимально полно раскрыть свой материальный и духовный потенциал, наиболее благоприятным образом реализовать уникальные природные задатки.

В связи со сложившейся ситуацией весьма актуальным направлением в педагогике становится *медиаобразование* (англ. media education, от лат. media - средства), направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками 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 (Российская пед.энциклопедия, 1993). В характеристике будущего педагога в государственном стандарте высшего профессионального образования говорится, что выпускник педагогического вуза должен владеть «методами поиска, обработки и использования информации, умеет интерпретировать и адаптировать ее для адресата» (ГОСТ ВПО. М., 2000. С.19).

Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, адаптации людей к новым социальным условиям жизни, позитивного саморазвития личности.

Актуальность данного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (будущими педагогами) технологии медиаобразования на материале рекламы как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – медиаобразование на материале рекламы.

Предмет учебного курса – возможности медиаобразования студентов на материале рекламы в развитии критического мышления при восприятии рекламных медиатекстов.

Цель учебного курса – анализ рекламных технологий с точки зрения использования в них манипулятивных приемов воздействия на аудиторию.

Методологическая основа: курс опирается на труды отечественных и зарубежных авторов по социально-психологическим проблемам массовой коммуникации (Р.Харрис, Г.Шиллер, М.Райли,

Д.Райли, Б.А.Грушин, С.Г.Кара-Мурза, А.К.Уледов и др.), на исследования в области рекламных технологий (А.Менегетти, В.Паккард, Х.Хекхаузен, Г.Почепцов, О.Феофанов и др.), работы по проблемам медиаобразования (Л.Мастерман, Э.Бевор, К.Бэээлгет К.Тайнер, Д.Леверанз, Р.Кьюби, М.Маклюэн, Б. Минз, Л.С.Зазнобина, Ю.Н.Усов, А.А.Шариков, А.В.Спичкин, С.Н.Пензин, А.В.Федоров и др.).

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

Место учебного курса в учебном плане вуза. Курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «Психология», «Философия», «Эстетика», «Социология», «Информатика» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиавосприятие», «информационная среда», и др.).

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по теории медиа и медиаобразования, но и уметь использовать эти знания для дальнейшего совершенствования навыков критического мышления.

Тематический план учебного курса «Медиаобразование на материале рекламы»

№	Наименование темы	лекции	практич. занятия	самост. работа
1	Информационная среда общества	1	1	2
2	Медиакультура	1	1	2
3	Процесс медиавосприятия, психология медиавосприятия	2	2	4
4	Медиаобразование: предмет, цели и задачи, теории медиа и медиаобразования	2	1	3
5	Основные этапы истории развития медиаобразования в России и за рубежом	2	1	3
6	Реклама: понятие, функции, цели и виды.	4	2	6

7	Психотехнологии в рекламе	2	4	6
8	Психологические манипуляции в рекламе	2	4	6
9	Информационно-психологическая безопасность личности	2	2	4
	Всего: 72 часа	18	18	36

ЛЕКЦИИ

Тема 1. Информационная среда общества

Понятие, сущность и характеристика информационной среды, основные подходы к ее определению, взаимосвязь понятий информационной сферы и информационной среды.

Сущность информационного контакта личности и общества, диалектика их информационной взаимосвязи. Понятие и характеристика основных групп коммуникативных ситуаций.

Средства массовой коммуникации, их общая характеристика и основные функции. Манипулятивные возможности масс-медиа.

Характеристика факторов, влияющих на действенность манипулятивного воздействия.

Основные факторы деформации информационной среды (субъективная и «иллюзорная» реальности), сущность информационно-психологических опасностей.

Тема 2. Медиакультура

Основная терминология медиакультуры. История развития медиа: предшественники печатных медиа, изобретение и развитие книгопечатания, рождение прессы, появление и развитие фотографии, звуковые средства массовой коммуникации, рождение и развитие кинематографа, появление телевидения и видеозаписи, компьютерные системы и Интернет.

Тема 3. Медиавосприятие

Понятие о восприятии. Зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Медиавосприятие: понятие о психологии медиавосприятия. Установка на восприятие. Процесс медиавосприятия. Основные закономерности и особенности медиавосприятия.

Тема 4. Медиаобразование: предмет, цели и задачи, теории медиа и медиаобразования

Современное общество и СМК. Сравнение различных определений понятий «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика». Терминология медиаобразования: медиа, медиакультура, медиаграмотность, медиакомпетентность, аудиовизуальное мышление, медиатекст, критическое мышление,

медиаязык и др. Предмет медиаобразования. Цели и задачи медиаобразования.

«Инъекционная» теория медиа и медиаобразования, теория «удовлетворения потребностей», идеологическая теория, семиотическая теория, культурологическая теория медиа и медиаобразования, «практическая» теория медиаобразования, теория медиаобразования как формирования «критического мышления», эстетическая (художественная) теория медиаобразования, социокультурная теория медиаобразования.

Тема 5. Основные этапы истории развития медиаобразования в России и за рубежом

Краткая история медиаобразования в России: зарождение и развитие медиаобразования (1900–1933), регресс медиапедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля (1935–1955), период «оттепели» (1956–1968), эстетически ориентированное медиаобразование периода 1969–1985 гг., государственная поддержка медиаобразования в период «перестройки» (1985–1991), современное состояние медиаобразования в России.

Краткая история медиаобразования за рубежом: во Франции, Великобритании, Германии, Канаде, Австралии, США. Современное состояние медиаобразования за рубежом.

Тема 6. Реклама: понятие, функции, цели и виды, психология мотивации в рекламе

Виды рекламы, способ воздействия рекламы, способ выражения рекламы, рациональная реклама, эмоциональная реклама, «жесткая» и «мягкая» реклама, имиджевая реклама, стимулирующая реклама, реклама стабильности, внутрифирменная реклама, реклама в целях расширения сбыта продукции, увещательная реклама, сравнительная, подкрепляющая, превентивная, информирующая реклама;

Психологическая структура рекламной деятельности, эмоциональный призыв рекламы, творческая стратегия рекламной деятельности.

Когнитивный компонент рекламы, ощущения в рекламе, восприятие рекламы, рекламный образ, внимание в рекламе, память в рекламе, мышление в рекламе;

Эмоциональный компонент в рекламе, поведенческий компонент в рекламе, творческая реклама.

Установки и стереотипы в рекламной практике: установка, доминанта, стереотипы (восприятия, мышления, поведения), отрицательный стереотип, положительный стереотип, нейтральный стереотип;

Потребности в рекламе, иерархия потребностей, объективная потребность, осознанная потребность;

Мотивы в рекламе: потребительские, эмоциональные, рациональные, утилитарные, эстетические, мотивы престижа, мотивы уподобления и мотивы моды, мотивы самоутверждения, мотивы традиции.

Тема 7. Психотехнологии в рекламе

Психоаналитически ориентированные подходы в рекламе: психоанализ в рекламе, бессознательное в рекламе.

Гипнотический подход: гипноз в рекламе, гипнотический транс, трансовая индукция в рекламе, психотехнологии суггестии в рекламе.

Эриксоновский гипноз и его техники в рекламе. Нейролингвистическое программирование в рекламе, типы восприятия и отражения реальности, метапрограммы в рекламе.

Тема 8. Психологические манипуляции в рекламе

Понятие, сущность и характеристика информационного и манипулятивного воздействия, психологических манипуляций. Социально-экономические и политические факторы, определяющие массовое распространение психологических манипуляций (исторический и современный аспекты).

Массовое использование психологических манипуляций как результат эволюции социального управления в условиях кардинальных общественных изменений.

Значение контроля над информационными потоками для социального управления.

Массовое распространение психологии манипуляций. Факторы повышения опасности психологических манипуляций.

Понятие, сущность и характеристика психологической защищенности, психологической защиты. Психологическая защита как основной способ обеспечения информационно-психологической безопасности личности.

Тема 9. Информационно-психологическая безопасность личности

Понятие, сущность и характеристика информационно-психологического воздействия, информационно-психологической безопасности личности и других социальных субъектов, их взаимосвязь.

Междисциплинарный характер проблемы информационно-психологической безопасности личности, предпосылки актуализации проблемы.

Угрозы информационно-психологической безопасности личности и их основные источники.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

ТЕМА 1. Масс-медиа и медиакультура

Вопросы для обсуждения

1. Психологические эффекты медиа.
2. Визуальная коммуникация.
3. Вербальная коммуникация.
4. Перформансная коммуникация.
5. Психология речевого воздействия.

ТЕМА 2. Специфика медиавосприятия

Вопросы для обсуждения

1. Массовая медиакультура и причины ее успеха.
2. Наиболее популярные жанры и темы медиакультуры.
3. Система рейтингов популярности медиатекстов у аудитории.
4. Система возрастных рейтингов, ограничивающих спектр аудитории медиатекстов.

Практические задания

Провести ролевую игру «Теленовости».

ТЕМА 3. Основные этапы развития истории медиаобразования в России и за рубежом

Вопросы для обсуждения

1. Подготовить сравнительный анализ основных форм медиаобразования в период зарождения медиаобразования (1900–1918) и постреволюционное время (1919–1934).
2. Обосновать возможность/невозможность применения в современных условиях организационных форм медиаобразования, существовавших в период 1935–1968 гг.
3. Определить актуальность эстетической концепции медиаобразования в России и за рубежом на современном этапе.
4. Разработать рекомендации для органов управления образованием, органов законодательной и исполнительной власти по проблемам медиаобразования.

ТЕМА 4. Медиаобразование на современном этапе

Вопросы для обсуждения

1. Проанализировать теоретические позиции медиапедагогов России (Ю.Н.Усов, Ю.М.Рабинович, А.В.Спичкин, С.Н.Пензин, О.А.Баранов, И.С.Левшина, А.В.Шарикив, Л.С.Зазнобина, А.В.Федоров и др.).
2. Составить граф-конспект методических приемов в медиаобразовании вышеуказанных педагогов.
3. Проанализировать актуальность форм и методов медиаобразования (по вашему мнению).

4.Обосновать причины успеха у аудитории самых популярных медиатекстов (фильмов, компьютерных игр, телепередач и т.д.) последних лет.

ТЕМА 5. Психотехнологии рекламных средств

Вопросы для обсуждения

1. Рекламные средства без обратной связи (в газете, журнале, по радио, по телевидению, наружная реклама, реклама на транспорте);
2. Рекламные средства с обратной связью (психология прямой почтовой рассылки, психология представления товара или услуги в прямом контакте, психология рекламы по телефону, психология рекламы непосредственно на месте продажи),
3. Радиореклама, рекламный ролик, щитовая реклама, транзитная реклама.

Практические задания

- 1.Подготовить примеры рекламных роликов из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы.
- 2.Проиллюстрировать конкретными примерами принципиальные отличия рекламных средств с обратной связью и средств без обратной связи.

ТЕМА 6. Психотехнологии рекламных средств

Вопросы для обсуждения

1. Психографика рекламного текста.
2. Психотехнология рекламной иллюстрации, рекламная фотография.
3. Психология лозунга/слогана и заголовка рекламного текста.
4. Психолингвистика рекламного текста.

Практические задания

1. Подготовить примеры рекламных роликов из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы.
2. Сделать критический анализ лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца).
3. Придумать собственный рекламный слоган к предложенной иллюстрации/ фотографии.
4. Составить рекламный текст к известному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд).

ТЕМА 7. Психологические манипуляции в рекламе

Практические задания

- 1.Проанализировать рекламное сообщение, показав конкретные приемы использования приемов психоанализа, приемов гипноза, наведения трансового состояния, нейролингвистического программирования, мета-программ в рекламе. На примерах печатной, телевизионной, радиорекламы, щитовой и транспортной.

2. Составить рассказ от имени героя рекламного ролика, сохранив особенности его характера, лексики и т.п.
3. Поставить персонаж рекламного сообщения в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия, композиции медиатекста, возраста, пола, национальности персонажа и пр.).
4. Составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в рекламном ролике.

ТЕМА 8. Информационно - психологическая безопасность личности

Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризовать влияние факта доверия или недоверия на восприятие рекламы.
2. Раскрыть содержание психотехнологии формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу персонажа, использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств.
3. Привести примеры формирования негативного отношения к рекламе на основе подсознательного сопротивления ей.
4. Привести примеры нечестной рекламы.
5. Привести примеры маскировки вредного содержания в рекламе.
6. Подготовить рефераты по вопросам медиакультуры.

Список литературы к учебному курсу

«Медиаобразование на материале рекламы»

- Борисов Б.Л. Технологии рекламы и PR: Учебное пособие. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. 624 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1999. 688 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993. № 5. С.31-32.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
- Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. 173 с.
- Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: МИПКРО, 1996. 80 с.
- Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб.пособие. М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. 230 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах// Педагогика. 2001. № 5. С.87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. 2000. № 3. С.68-75.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 2001. 272 с.
- Основы экранной культуры. Цикл программ/Ред. Ю.Н.Усов. М., 1998. 60 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Пронина Е.Е. Психологическая экспертиза рекламы. М.: РИП-холдинг, 2000.
- Психология и психоанализ рекламы. Личностно-ориентированный подход/Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. 752 с.

- Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий/Под ред. Е.Н.Ястребцовой. М., 1994. 44 с.
- Реклама: внушение и манипуляция. Медиаориентированный подход//Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. 752 с.
- Социальная психология/Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. М.: Академия, 2001. 600 с.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации работников образования, 1999. 114с.
- Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. 2004. № 4. С.52 – 70.
- Федоров А.В. Аудиовизуальное творчество и экранная культура: медиаобразовательные аспекты//Медиаобразование. 2005. № 1.С.117-120.
- 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. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. И.С.Левшина: кинокритик и кинопедагог//Искусство и образование. 2004. № 6. С.75-79.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. 2002. № 2. С. 21-26.
- 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//E-Citizen: Электронный гражданин. CD. М.: ECDL. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии//Медиаобразование. 2005. № 1. С.103-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. 2002. № 1. С.97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//Медиаобразование. 2005. № 2. С.97-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. 2002. № 1. С.116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//Школьные технологии. 2003. № 3. С.122-126.
- 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/Ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С.50-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 3. С.46-47.
- 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. Учебное пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2004. 340 с.
- 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, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. – 2003. - №№ 3-4.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. №3. С.65-74. № 4. С.78-95.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. 1997. № 11. С.44.
- Федоров А.В. 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.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. 2004. № 2. С.58-66.
- 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 учителей к проблеме медиаобразования школьников//Образование в пространстве культуры/Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. – С.259-277.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//Специалист. 1994. № 1. С.15-19.
- Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//Мониторинг. 2004. № 2. С.87-93.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Кучма, 2004. 414 с.
- 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. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. М.: Киноцентр, 1989. 66 с.
- Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экраным насилием»//Педагогика. 2004. № 6. С.45-49.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в Восточной Европе//Медиаобразование. 2005. № 4. С.49-55.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104.

- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2002. № 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. 2004. № 8. С.34-39.
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 400 с.
- Федотова Л.Н. Социология рекламной деятельности. М.: Гардарики, 2002. 272 с.
- Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. 66 с.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
- Энджел Дж.Ф., Блэкуэл Р.Д., Миниард П.У. Поведение потребителей. СПб.: Питер, 1999. 435 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина И.В. Поведение потребителей: Учеб. пособие для вузов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 384 с.
2. Ананьев Б.Г. О системе возрастной психологии//Вопросы психологии. - 1957. - № 5. - С. 3-5.
3. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.
4. Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Ред. А.В.Шарикив. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С. 29-35.
5. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма - ответы на глобализацию. - М., 2001.
6. Беттджер Ф. Вчера неудачник – сегодня преуспевающий коммерсант. – М., 1997.
7. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. - СПб., 1903.
8. Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
9. Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры. – Омск, 2001.
- 10.Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии. – 1978. - № 4.
- 11.Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2000. - 352 с.
- 12.Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
- 13.Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
- 14.Борисов Б.Л. Технологии рекламы и PR: Учебное пособие. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 624 с.
- 15.Бретон Ф., Пру С. Взрыв коммуникации. Рождение новой идеологии. – М., 1990.
- 16.Вербицкий А.А, Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. – М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
- 17.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
- 18.Власова Н.М. Рекламный конструктор. – Новосибирск, 1998.
- 19.Выготский Л.С. Детская психология //Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т.. Т. 4. - М., 1984.
- 20.Галаган А.И. Мировые тенденции в области научных исследований высшего образования//Дайджест российской и зарубежной прессы; социология образования. – 1999. - № 7.

21. Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. - 200 с.
22. Горбачев В.Г. История философии. – Брянск, 1998.
23. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
24. Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.
25. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
26. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М.: Изд-во МГУ, 1998.
27. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 203 с.
28. Жабский М., Коробицын В. Свобода и ответственность в телевидении//Высшее образование в России. – 2002. - № 3. – С.61-82.
29. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. - № 3. – С. 26-34.
30. Закон Российской Федерации «Об образовании»//О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». - М., 1996.
31. Занина Л.В. Научно-методическое обеспечение реформирования педагогического образования 90-х гг. Монография. - Ростов-на-Дону.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та. 2001. – 212 с.
32. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
33. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования (состояние, пути решения). – М., 1999. – 81 с.
34. Иванов В.Н., Назаров М.М. Массовая коммуникация в условиях глобализации.//Социс. – 2003. - №10. – С.20-29.
35. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура.. – М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2000. – 608 с.
36. Кияшенко Н.И. Стратегия образования в XXI веке//Полигнозис. – 2001. - №2. – С.76.
37. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
38. Комментарии к федеральному Закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»/Под ред. В.М. Сырых и Е.В.Буслова. – М., 1998.
39. Кон И.С. Открытие «Я». - М., 1998.
40. Коржуев Л., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление?//Высшее образование в России, 2003. - №5.
41. Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
42. Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие. – М.: Академический проект, 2000. – 236 с.

43. Котлер Ф. Основы маркетинга. – М.: Прогресс, 1990. – 511 с.
44. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов-на-Дону, 1997. – 144 с.
45. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
46. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 922 с.
47. Красноженова Г.Ф. Высшая школа России. Проблемы сохранения интеллектуального потенциала. – М.: Мысль, 1998. – 216 с.
48. Краткий психологический словарь/Ред.-сост. Л.А.Карпенко. Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
49. Кресс В., Грачев В. Учебно-образовательный потенциал как фактор экономического развития//Экономист. – 2000. – №3. – С. 33.
50. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989.
51. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
52. Кульневич С.В. Личностная организация методологической культуры учителя//Педагогика. – 1997. – № 5. – С.108-115.
53. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
54. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей...//Теория и практика образования взрослых. – СПб., 1998. – 273 с.
55. Лопухова Т. Диагноз качества подготовки специалиста//Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 28-34.
56. Мазиллов А.В. Педагогическое мышление: попытка формирования творческого подхода к осуществлению деятельности//Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. – М., 1998.
57. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1999. – 688 с.
58. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
59. Маркгардт К.Г. Вопросы научной организации учебного процесса в техническом вузе. – М.: Знание, 1971.
60. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993. – № 5. – С.31-32.
61. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельников Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М., 1999. – 96 с.
62. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления//Педагогика. – 2001. – № 10. – С.91-100.
63. Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
64. Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
65. Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: МИПКРО, 1996. – 80 с.
66. Менегетти А. Психология жизни. – СПб., 1992.

67. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
68. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. – 230 с.
69. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (проект)//Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. – 1999. – № 11.
70. Немов Р.С. Психология. В 3 т. Т. 3. – М.: ВЛАДОС, 1998.
71. Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. – №5. – С.87-91.
72. Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
73. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
74. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
75. Орлов А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе//Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 48 – 56.
76. Основные концепции и программы воспитания студентов вузов (методическое пособие)/Науч.ред. В.Т.Лисовский. – СПб.: Изд-во СПб гос. ун-та, 1999. – 208 с.
77. Основы экранной культуры. Цикл программ/Ред. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – 60 с.
78. Павлов И.П. Рефлекс свободы. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
79. Педагогика и психология высшей школы/Отв. ред. С.И.Самыгин. – Ростов-на-Дону, 1998.
80. Педагогический энциклопедический словарь/Гл.ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
81. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
82. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. вузов.– М.: Академия, Высшая школа, 2001. – 512 с.
83. Покровский Н.Е. Российское общество в контексте американизации//Социологические исследования - 2000. - № 6.
84. Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ: Власть/знание в образовании, подготовке учителей и исследовании. – М., 1998. – 366 с.
85. 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.
86. Проблемы эстетического воспитания подростков/Под ред. Л.В.Богомоловой. – М.: Новая школа, 1994. – 96 с.
87. Программа развития воспитания в системе образования в России на 1999-2001//Бюллетень Министерства образования Российской Федерации.- 1999. - № 12.
88. Пронина Е.Е. Психологическая экспертиза рекламы. М.: РИП-Холдинг, 2000.

89. Психология и психоанализ рекламы. Личностно-ориентированный подход/Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 752 с.
90. Пырьев Е.А. Психологическая готовность молодежи к педагогической деятельности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1993. – 24 с.
91. Райли Д., Райли М. Массовая коммуникация и социальная система//Социология сегодня: Проблемы и перспективы. М., 1965.
92. Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий/Под ред. Е.Н.Ястребцовой. – М., 1994. – 44 с.
93. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. – СПб., 2001.
94. Реклама: внушение и манипуляция. Медиа-ориентированный подход/Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 752 с.
95. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2-х кн. Кн. 1. – М., 2000. – 384 с.
96. Российская высшая школа: время перемен/Науч. ред. В.И.Добрынина, Т.Н. Кухтевич. – М., 2000. – 207 с.
97. Руководство по возрастной классификации аудиовизуальных произведений. Приложение №1 к Приказу Министерства культуры Российской Федерации от 5 марта 2001, № 392//Видеоспутник 2002/Сост. С.В.Барканов. – М.: Третий Рим, 2002. – С. 2-3.
98. Слободчиков В. Новое образование – путь к совершенству//Народное образование. - 1998. - № 3.
99. Словарь иностранных слов. - М., 1989.
100. Словарь русского языка: В 4-х т. Т. 4. - М., 1988. - С. 638.
101. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
102. Собкин В.С., Глухова Т.В. Подростки у телеэкрана: есть ли в сценах насилия и агрессии 25-й кадр?//Первое сентября. – 2001. – 25 дек. – С. 2.
103. Собкин В.С., Хлебникова М.В., Грачева А.М. Насилие и эротика на российском экране: опыт контент-анализа телевизионных трансляций//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII /Ред. В.С.Собкин. – М.: Изд-во Центра социологии Российской Академии образования, 2000. – С.138-161.
104. Сорокоумова Г.В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте. – Дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1990. – 215 с.
105. Социальная психология/Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – М.: Академия, 2001. – 600 с.
106. Спичкин А.В. Государство, средства массовой информации и образование//Проблемы кинообразования в вузе и школе/Под ред. С.М.Одинцовой. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.
107. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации работников образования, 1999. – 114 с.
108. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

109. Тарасов К.А. «Агрессивная кинодиета» ТВ и студенчество//Высшее образование в России. – 2002. - № 3. – С.66-76.
110. Тарасов К.А. В поисках выхода из ловушки экранного насилия//Вестник Московского государственного университета: Социология и политология. – 1999. – Серия 18. – С.123-136.
111. Триндаде А.Р. Информационные и коммуникационные технологии и развитие человеческих ресурсов//Дистанционное образование. - 2000. - № 1.
112. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 32 с.
113. Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998.
114. Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. М., 2001.
115. Уэллс У. и др. Реклама: принципы и практика. – СПб.: Питер, 2001. – 800 с.
116. Федеральный закон «О рекламе». – СПб.: Питер, 2003. – 32 с.
117. Федеральная программа развития образования//Документы в образовании. - 2000. - №8.
118. Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 21-26.
119. Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С.112-216.
120. Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
121. Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
122. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
123. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория, методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
124. Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. – 2003. - №№ 3-4.
125. Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. – 2001. - № 2. – С.57-64.
126. Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
127. Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. – 2002. - № 2. – С.84-89.
128. Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. – 2002. - № 2. – С.33-38.
129. Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. – М.: Киноцентр, 1989. – 66 с.
130. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С.15-23.

131. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С.149-158.
132. Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - №4. – С. 43-51.
133. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
134. Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
135. Федотова Л.Н. Социология рекламной деятельности: Учебник. – М.: Гардарики, 2002. – 272 с.
136. Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2001. - 384 с.
137. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 448 с.
138. Хилько Н.Ф. Педагогика экранной культуры: парадигмы творчества//Искусство и образование. – 2003. - №3. – С.75-81.
139. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
140. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб: Питер, 2001.
141. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
142. Шаповалов В.А. Высшее образование в социокультурном контексте. – М.: Высшая школа, 1996. – 218 с.
143. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.
144. Шариков А.В. Подростки-телекоммуникаторы: новый феномен национального телевидения России//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С.11-14.
145. Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 43 с.
146. Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. Для старших классов школ гуманитарной ориентации. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 44 с.
147. Штернлиб Н.В. Социально-коммуникативная природа рекламы: Дисс. ... канд. социол. наук: - Ростов, 1996.
148. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
149. Энджел Дж.Ф., Блэкуэл Р.Д., Миниард П.У. Поведение потребителей. СПб.: Питер, 1999. – 435 с.
150. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. – М., 1995.
151. Яглом И.М. Теория информации. - М.: Знание, 1961.
152. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

153. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969. – 318 с.
154. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова; Полиус, 1998. – 639 с.
155. Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. – 2000.
156. 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. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-155.
157. Baacke & Kubler (1989). Qualitative medien und kommunikationsforschung, tübingen.
158. Croteau, D. (2001). The Business of Media. Corporate Media and the Public Interest. A Pine Forge Press Publication.
159. Duncan, B. (Ed.) (1989). Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
160. Fedorov, A. (2003). Violence on the Russian & American Media Screen and Youth Audience, Taganrog: Kuchma, 88 p.
161. Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
162. Herman E., McChesney R. The Global Media in the Late 1990s. Paris.
163. Herman E., Me Chesney R. The Global Media in the Late 1990s. In: Mackay H., O'Sullivan T. (Ed.). The Media Reader: Continuity and Transformation. Sage Publications.
164. Huther, Schorb, Brehm-Klotz (1990). Grundbegriffe der medienpädagogik. Boblingen.
165. International Research Forum on Children and Media (2000). N 9, pp.4-5.
166. Leveranz, D. (1996). Media, Analysis and Practice.
167. Liebes T., Katz E. (1993). The Export of Meaning. Cross Cultural Readings of Dallas. Dallas: Polity Press.
168. 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 (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
169. McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.
170. Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
171. Sreberny-Mohammadi A., Winseck D., McKenna., Boyd-Barret O. (1997). Media in Global Context. London: Edward Arnold.
172. Thompson J.B. (1995). The Media and Modernity. A Social Theory of the Media. Stanford, p.171.

173. Tomlinson J. (1991). Cultural Imperialism: a Critical Introduction. London. Tomlinson J. Cultural Globalization and Cultural Imperialism. In: Mohammadi, M. Jonson, R. (Eds). International Communication in a Postmodern World. London: Sage.
174. Tulodziecki, G. (1989). Medienerziehung in schule und unterricht, bad heilbrunn.
175. Tyner, K. (1998). Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

Столбникова Елена Анатольевна

Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.