

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Таганрогский государственный педагогический институт»

И.В. Чельшева

***НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР
«МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ
И МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ»:
РАБОТА СО ШКОЛЬНЫМИ УЧИТЕЛЯМИ
И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗОВ***

*Допущено
редакционно-издательским советом
ГОУВПО «Таганрогский государственный педагогический институт»
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по педагогическим специальностям*

Под редакцией профессора А.В. Федорова

Таганрог
Издательство ГОУВПО
«Таганрогский государственный педагогический институт»
2011

УДК 316.77:001.8
ББК 74.202.15+74.580.215
Ч41

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Таганрогского государственного педагогического института*

Рецензенты:

канд. пед. наук, доц. *А.А. Левицкая*,
канд. пед. наук, доц. *Н.П. Рыжих*

Челышева И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов: учеб. пособие / под ред. проф. А.В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.

ISBN 978-5-87976-707-0

В учебном пособии представлен анализ деятельности научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» (руководитель центра – доктор педагогических наук, профессор А.В. Федоров). Автором рассматриваются вопросы работы центра со школьными учителями и преподавателями вузов: особенности ее организации с точки зрения методологического, методического и технологического инструментария. В приложении помещена программа «Основы медиаобразования и медиакомпетентности», предназначенная для учителей школ и преподавателей высших учебных заведений, а также методические материалы для учителей, работников дополнительного образования, воспитателей с описанием медиаобразовательных заданий для школьников.

Учебное пособие предназначено для преподавателей высшей школы, учителей, студентов вузов, аспирантов, исследователей в области педагогики и медиаобразования, а также для круга читателей, которые интересуются проблемами медиакультуры и медиаобразования.

УДК 316.77:001.8
ББК 74.202.15+74.580.215

** Учебное пособие написано при финансовой поддержке Федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) "Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров", лот 5 – "Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук"; проект "Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами", руководитель проекта – А.В. Федоров).*

ISBN 978-5-87976-707-0

© Челышева И.В., 2011
© Издательство ГОУВПО «Таганрогский

государственный педагогический институт», 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность»: обоснование синтетической модели медиаобразования в работе со школьными учителями и преподавателями вузов	8
1.1. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: основные положения в работе со школьными учителями и преподавателями вузов	9
1.2. Медиаобразовательный компонент в работе учителя школы и преподавателя вуза: возможности и перспективы	18
2. Реализация синтетической модели медиаобразования: теоретические составляющие медиакомпетентности учителей школ и преподавателей вузов	34
2.1. Развитие информационного показателя медиакомпетентности учителей школ и преподавателей вузов в реализации содержательного блока синтетической модели медиаобразования	35
2.2. Развитие мотивационного показателя медиакомпетентности в работе с учителями школ и преподавателями вузов	48
3. Реализация синтетической модели медиаобразования учителей школ и преподавателей вузов в процессе анализа и создания произведений медиакультуры	61
3.1. Развитие перцептивного и аналитического показателя медиакомпетентности учителей и преподавателей в процессе реализации синтетической модели медиаобразования	62

3.2. Развитие практико-деятельностного и креативного показателя медиакомпетентности учителей и преподавателей вузов в реализации синтетической модели медиаобразования	83
4. Творческие и игровые задания на материале медиакультуры в практической реализации синтетической модели медиаобразования учителей школ и преподавателей вузов	97
4.1. Подготовка учителей школ и преподавателей вузов к организации игровой деятельности на материале произведений медиакультуры	98
4.2. Творческие задания на материале произведений медиакультуры в работе с учителями и преподавателями вузов	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	137
ПРИЛОЖЕНИЯ	151
Приложение 1	151
Приложение 2	157

ВВЕДЕНИЕ

В условиях все более интенсивного информационного потока, расширения коммуникативных связей, проникновения медиа во все сферы и деятельности человека, наряду с новыми возможностями для межкультурной коммуникации, аккультурации, расширением информационного поля для саморазвития человека, можно выделить и несколько негативных тенденций, связанных с обострением проблем отчужденности современного человека от культуры, красоты и созидания, проникновения маргинализированных моделей поведения, снижения духовного и культурного уровня в современном обществе и т.д. Поэтому подготовка человека к жизни в информационном пространстве становится одной из важных задач современного общества.

Последние годы педагогическое сообщество все активнее обращается к опыту медиаобразовательной деятельности. Однако многие педагоги вузов и учителя школ испытывают значительные трудности, связанные с недостаточным опытом, слабым владением методическими и организационными формами проведения медиаобразовательных занятий.

К этим причинам, по всей видимости, можно отнести и основные трудности более широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс российских вузов и школ, выделенные профессором А.В. Федоровым в связи:

- «с явным недостатком целенаправленно подготовленных медиапедагогов;
- с определенной инертностью руководства ряда педагогических вузов (как известно, в рамках дисциплин регионального компонента и учебных курсов по выбору вузам предоставлены широкие возможности введения новых дисциплин разнообразной тематики, но ученые советы вузов пока крайне робко выделяют часы под медиаобразовательные дисциплины, столь необходимые будущим учителям);
- с традиционными подходами структур Министерства образования и науки России, концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным образовательным технологиям при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаобразования» [Федоров, 2010].

В самом деле, проблема подготовки педагогов вузов и учителей школ к медиаобразовательной деятельности является как нельзя более актуальной. Одним из путей решения данной проблемы становится работа по организации медиаобразовательных курсов повышения квалификации, семинаров, «круглых столов», позволяющих педагогам обмениваться практическим опытом, знакомиться с методическими и теоретическими разработками в области медиапедагогике.

В процессе организации работы по повышению квалификации медиапедагогов особенно актуальным становится их тесное сотрудничество с ведущими исследователями в области медиаобразования. Творческое взаимодействие представителей научного медиапедагогического сообщества и педагогов, которые только начинают заниматься медиаобразовательной деятельностью, позволяет проанализировать и более адекватно оценить эффективность научных медиаобразовательных разработок, и, в то же время, осуществить мониторинг практической деятельности в области медиаобразования, осуществляемой в настоящее время в школах и вузах. Это взаимодействие позволяет найти новые пути для медиатворчества, создания совместных медиаобразовательных проектов, задает вектор для дальнейших научных исследований.

Участие в организации медиаобразовательного процесса с учителями школ, преподавателями вузов, педагогами дополнительного образования, выступает одним из важных направлений в деятельности Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность», созданного в Таганрогском государственном педагогическом институте под руководством доктора педагогических наук, профессора, президента Ассоциации медиапедагогике России А.В. Федорова.

В научно-образовательном центре «Медиаобразование и медиакомпетентность» накоплен значительный опыт работы с педагогическим сообществом. В течение ряда лет члены научно-образовательного центра (А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Е.В. Мурюкина, Н.П. Рыжих и др.) активно участвуют в работе семинаров, курсов повышения квалификации для учителей школ, работников системы дополнительного образования, административного корпуса отделов образования, преподавателей высших учебных заведений, представителей общественности (Таганроге, Екатеринбурге, Качканаре, Томске и др.).

Участниками Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» разработан ряд учебных программ для курсов повышения квалификации (одна из которых – «Основы медиаобразования и медиакомпетентности», представлена вниманию читателей в приложении 1) накоплен обширный объем методических материалов по тематике медиаобразования, имеющих большое значение для практической реализации в работе преподавателей вузов и учителей школ. В частности, учебно-методические материалы, разработанные Научно-образовательным центром «Медиаобразование и медиакомпетентность» активно используются в работе курсов повышения квалификации в Таганрогском государственном педагогическом институте, Региональном центре медиаобразования (Екатеринбург) и других медиаобразовательных структурах, занимающихся проблемами медиаобразования школьников и студентов.

На основе теоретических и практических разработок в области медиаобразования и развития медиакомпетентности школьников, студентов вузов и педагогических кадров, научно-образовательным центром создана уникальная синтетическая модель НОЦ, включающая образовательный и научно-исследовательский модули. Данная модель ориентирована на «максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования, ... возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс» [Fedorov, 2011; Федоров, Левицкая, 2011].

В данном учебном пособии предпринята попытка проанализировать вопросы реализации синтетической модели медиаобразования в работе с учителями школ и преподавателями вузов: основные методические принципы, структурные сегменты медиаобразовательных технологий, организационные формы, направленные на развитие медиакомпетентности педагогических работников средних и высших учебных заведений. В приложениях вниманию читателей предложена авторская программа курсов повышения квалификации «Медиаобразование и медиакомпетентность», предназначенная для учителей и преподавателей вузов к медиаобразованию, а также методические материалы для учителей, работников дополнительного образования, воспитателей по организации медиаобразования школьников.

1. НОЦ «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ»: ОБОСНОВАНИЕ СИНТЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ СО ШКОЛЬНЫМИ УЧИТЕЛЯМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗОВ

Цели. После изучения главы 1 аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
– основные термины и понятия медиаобразования и медиакомпетентности	– оперировать основными понятиями и терминами медиаобразования и медиакомпетентности
– основные положения работы с учителями школ и преподавателями вузов по развитию медиаобразования и медиакомпетентности	– анализировать основные положения НОЦ, касающиеся медиаобразования и медиакомпетентности учителей школ и преподавателей вузов
– основные тенденции, взаимодействия подрастающего поколения и медиа, предопределяющие необходимость подготовки учителей школ и преподавателей вузов к медиаобразовательной деятельности	– дать развернутую характеристику процессу развития медиакомпетентности
– характеристики показателей медиаобразования и медиакомпетентности современного педагога школы и вуза	– осуществлять сравнительный анализ медиаобразовательной деятельности в школе и вузе
– цели и задачи НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» в работе с учителями школ и преподавателями вузов	– охарактеризовать сущность, структурные особенности развития медиакомпетентности современного учителя школы и преподавателя

Ключевые слова к главе 1

Медиаобразование	Медиакомпетентность
Медиакультура	Медиа
Научно-образовательный центр	Переподготовка педагогических кадров
Медиаобразовательная деятельность	Показатели развития медиакомпетентности
Мониторинг медиакомпетентности	Педагогическая деятельность

1.1. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: основные положения в работе со школьными учителями и преподавателями вузов

Проблема внедрения медиаобразования в школы и вузы становится все более актуальной. Школьные учителя и преподаватели вузов проявляют активный интерес к использованию возможностей медиаобразования в своей педагогической деятельности, в связи с чем актуализируются вопросы научно-методологического и учебно-методического обеспечения педагогических кадров, реализующих потенциальные возможности медиаобразования в разных регионах нашей страны.

Говоря о перспективах развития отечественного медиаобразования и тенденциях медиаобразовательной деятельности в работе со школьными учителями и преподавателями вузов, можно выделить следующие основные направления:

- дальнейшая разработка научно-методологического, методического инструментария школьного и вузовского медиаобразования;
- работа по совершенствованию системы переподготовки педагогических кадров;
- использование опыта ведущих научно-образовательных центров в осуществлении и популяризации социально-значимых медиаобразовательных проектов, способствующих становлению правового, гражданского самосознания подрастающего поколения, развитию его интеллектуального и творческого потенциала;
- обеспечение преемственности школьного, вузовского и непрерывного медиаобразования граждан нашей страны;
- обеспечение необходимых условий для развития медиатворчества, создания собственных медиапродуктов в общеобразовательных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Реализация данных направлений осуществляется научно-образовательном центром «Медиаобразование и медиакомпетентность», одним из важных векторов деятельности которого выступает работа со школьными учителями и преподавателями вузов по внедрению медиаобразования и его компонентов в учебно-воспитательный процесс школ и высших учебных заведений.

Функции научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» реализуются в процессе развития инновационных направлений научно-исследовательских разработок в области медиаобразования и медиакомпетентности; интеграции учебного потенциала вуза и научно-образовательного центра в области медиаобразования; создания условий для интеграции в российское и международное научно-исследовательское пространство и установление партнерских отношений с ведущими российскими и зарубежными научно-образовательными центрами в области медиаобразования и медиакомпетентности.

Основной целью НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» в работе с учителями школ и преподавателями вузов направлена на развитие медиакомпетентности личности, под которой понимается «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с. 54].

Основные характеристики медиакомпетентности представлены в обосновании синтетической модели научно-образовательного центра в области медиаобразования [Fedorov, 2011] следующим образом:

- 1) по мотивационному показателю медиакомпетентности: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических. Интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами;
- 2) по контактному показателю: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;
- 3) по информационному показателю: знание большинства базовых терминов, теорий медиа и медиаобразования, специфики медийного языка, условностей жанров, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры и т.п.;
- 4) по перцептивному показателю: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть

способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход события медиатекста;

- 5) по интерпретационному/оценочному (аналитическому) показателю: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления;
- 6) по практико-деятельностному показателю: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;
- 7) по креативному показателю: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Федоров, 2007; Fedorov, 2011].

Согласно Уставу, деятельность научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» осуществляется в реализации следующих задач:

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

Рассмотрим подробнее пути решения данных задач в контексте работы с учителями школ и преподавателями вузов.

Разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования представляет собой одну из важнейших задач

научно-образовательного центра. Это связано с тем, что медиаобразование относится к разряду относительно молодых педагогических направлений, теоретическая и методологическая база которого находится в стадии становления. Об этом свидетельствуют исследования по тематике медиаобразования последних лет, в которых прослеживается неоднозначное понимание терминологии и методологии медиапедагогике. Например, само понятие медиаобразование многие исследователи трактуют неоднозначно.

Профессор Ю.Н. Усов рассматривал медиаобразование как систему 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» [Основы..., 2000, с. 55]. А.В. Федоров под медиаобразованием предлагает понимать «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [Федоров, 2001, с. 38]. А.В. Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1991, с. 3]. Л.С. Зазнобина интерпретирует медиаобразование как подготовку «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Зазнобина, 1998, с. 32].

В 2003 году А.В. Федоровым был проведен опрос ведущих российских и зарубежных экспертов медиаобразования [Fedorov, 2003]. Данный опрос показал, что большинство экспертов высказываются в пользу определения ЮНЕСКО: «Медиаобразование

связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Федоров, 2005, с. 331].

Также нет однозначной позиции относительно такого важно понятия медиаобразования как критический анализ медиатекста, обращение к которому в настоящем учебном пособии обусловлено тем, что данный термин выступает неотъемлемой составной частью медиакомпетентности, которая предполагает, в том числе, умение давать самостоятельную оценку и критически осмыслять медийную информацию (более подробно о критическом мышлении см.: Мурюкина Е.В., Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог, 2007.).

Например, Е.А. Столбниковой под критическим анализом медиатекста предлагается понимать «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» [Столбникова, 2006, с. 76-77]. Нужно отметить, что в определении автором упущены такие важные компоненты как интерпретация и рефлексия, без которых невозможен процесс критического осмысления как медиатекста, так и любого текста вообще. Кроме того, выявление «некоторых свойств и характеристик отдельных элементов» медиатекста, по всей вероятности, могут значительно сузить возможности его полноценного анализа, более того, исказить смысл, так как критический анализ предполагает целостное, комплексное изучение как медиатекста в целом, так и его составных частей, и, кроме того, понимание контекстной структуры медиапроизведения.

Таким образом, под *критическим анализом медиатекста* мы предлагаем понимать мыслительный процесс выявления свойств и характеристик медиапроизведения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающий полноценное восприятие медиатекста, умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Адекватный отбор информации, его восприятие, интерпретация и рефлексия – основа для формирования собственных позиций по отношению медиатексту, его критической и самостоятельной оценки [Челышева, 2009].

Остается открытым ряд важных методологических вопросов медиаобразования, в числе которых – теоретическое обоснование моделей медиаобразования и медиакомпетентности. Например, А.В. Федоров резонно замечает, что «в ряде НОЦ, созданных на базе домов молодежного творчества и досуговых центров, ориентированных на практическую составляющую медиаобразования, как правило, теоретическими и диагностическим аспектам уделяется гораздо меньшее внимание, чем в НОЦ, существующих на базе вузов или научно-исследовательских институтов» [Fedorov, 2011]. Именно с этим связана необходимость разработки обобщенной, синтетической модели медиаобразования, реализация которой представлена в данном учебном пособии.

Еще одна важная задача НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» заключается в создании научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения.

В процессе образования, развития и воспитания трудно переоценить роль школьного учителя и вузовского педагога. Несмотря на то, что «человек в век информации приобретает образование чаще на основе информационного потока с экрана, а не на основе систематического обучения» [Введение..., 2005, с. 13], от личной и социальной позиции педагога во многом зависит судьба будущих поколений.

Необходимо обратить внимание на то, что профессиональной подготовки к медиаобразовательной деятельности подавляющее большинство российских педагогов не получает (за исключением нескольких вузов, где с 2002 года реализуется специализация 03.13.30 «Медиаобразование»). Соответственно, использование интегрированных, специальных или факультативных форм медиаобразования в своей практической деятельности, осуществляется многими педагогами на уровне интуитивного представления. Такие случаи достаточно часто встречались автору в работе со школьными учителями, которые уверяли, что ничего не слышали о медиаобразовании, но уже после первой лекции или семинара сообщали, что те или иные элементы медиаобразования уже достаточно давно применяют в педагогической практике (правда, не зная о том, что они «медиаобразовательные»). В связи с этим, работа, направленная на изучение теоретических, методических и технологических основ медиаобразования сможет оказать действенную помощь педагогу в осуществлении медиаобразовательной деятельности.

Еще одна важная задача, стоящая перед научно-образовательным центром, состоит в создании научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности. Мониторинг выступает важным структурным компонентом синтетической модели НОЦ, входит в состав его образовательного и научно-исследовательского модулей, как в диагностическом, так и в результативном блоке. При помощи констатирующих экспериментальных методов мониторинговой системы, включающей анкетирование и тестирование по тематике медиа, медиаобразования, медиакультуре и т.п., возможно определить основные тенденции и перспективные направления дальнейшей работы по развитию медиакомпетентности определенной аудитории.

Как показывает практический опыт работы с учителями и преподавателями вузов, многие из них владеют неплохими знаниями

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

Важные задачи научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» – обеспечение подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями; и развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач и др.

Данные задачи определяют тесное сотрудничество НОЦ с учреждениями и организациями, заинтересованными в совместной деятельности по подготовке педагогов вузов и учителей школ к внедрению медиаобразования. Нужно отметить, что последние годы наблюдается все более активная заинтересованность образовательных учреждений в использовании различных медиаобразовательных технологий в учебно-воспитательном процессе. Об этом может свидетельствовать опыт Уральского региона, по инициативе которого в течение нескольких лет проводятся семинары, медиаобразовательные курсы повышения квалификации для учителей, администрации школ и представителей учреждений дополнительного образования из разных городов и сельских районов Свердловской области (Екатеринбург, Качканар).

В качестве слушателей в работе курсов и семинаров принимают участие учителя, работники управления образованием, дополнительного образования, представители общественных организаций из разных городов и районов данной области (Екатеринбурга, Краснотурьинска, Нижнего Тагила, Качканара, Камышлова, Красноуфимска, Каменска-Уральского и др.).

В разработке и реализации программ повышения квалификации педагогических кадров принимали участие ведущие российские и зарубежные специалисты в области кинообразования и медиапедагогике: Никола Мари Кроутер – продюсер, сценарист, тренер отдела обучения вещательной корпорации ВВС (канал «Дискавери»); В.Э. Ма-тизен – медиакритик, президент Гильдии киноведов и кинокритиков России, обозреватель газеты «Новые Известия»; Е.А. Бондаренко – кандидат педагогических наук, ученый секретарь Института содержания и методов обучения Российской академии образования, зав. лабораторией ТСО и медиаобразования, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России; И.В. Чельшева – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социокультурного развития личности ТГПИ, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и др.

В процессе работы курсов были обеспечены хорошие педагогические и технологические условия реализации образовательной программы, аудио-, видео-, проекционная аппаратура, компьютерный класс с выходом в Интернет, мультимедийное сопровождение. По окончании работы все слушатели курсов были обеспечены учебно-методическими материалами на печатных и электронных носителях, в том числе – и предоставленными Научной школой медиаобразования профессора А.В. Федорова.

По материалам работы курсов и семинаров опубликованы материалы в журналах «Медиаобразование», «Образование. Медиа. Общество. Пространство сотрудничества». Организаторами подготовлен ряд телевизионных сюжетов для телепрограмм «Камертон» и «Час Дворца», выходящих на областном телевизионном канале «Урал ТВ».

Итак, деятельность научно-образовательного центра, ее основные цели и задачи, направлены на решение проблем, связанных

с научно-методологическим и учебно-методическим обеспечением медиаобразовательной деятельности учителей школ и преподавателей вузов. На основе реализации синтетической модели НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» реализуются основные задачи развития медиакомпетентности учителей и преподавателей, позволяющие осуществлять продуктивную медиаобразовательную деятельность в школе и вузе.

Литература

1. Разлогов К.Э., Иоскевич Я.Б., Дуков Е.В. Введение в экранную культуру. Новые аудиовизуальные технологии М., 2005. 344 с.
2. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 26-34.
3. Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
4. Основы экранной культуры. Цикл программ / рук. Ю.Н.Усов. М., 2000. 60 с.
5. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог, 2006. 160 с.
6. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
7. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
8. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
9. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: 2007. 615 с.
10. Федоров А.В. Современный учитель и медиаобразование // Медиаобразование. 2010. № 1.
11. Федоров А.В., Левицкая А.А. Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
12. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. 320 с.
13. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.

14. Шариков А.В. Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
15. Fedorov, Alexander. *Modern Media Education in Russia: theory and practice*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
16. Fedorov, Alexander. *Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia*. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.

1.2. Медиаобразовательный компонент в работе учителя школы и преподавателя вуза: возможности и перспективы

Медиаобразование приобретает особое значение в деятельности современных педагогов, призванных не только вооружать школьников и студентов необходимым набором знаний и умений, но и координировать их межличностные отношения в коллективе и в обществе в целом, осуществлять анализ влияния семьи, микросреды на развитие личности, и на этой основе производить подбор оптимальных форм и методов учебно-воспитательной работы. Проблеме медиаобразования педагогов посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.А. Бондаренко, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Че-лышевой и др.).

Известно, что успех деятельности педагога во многом определяется его профессиональным мастерством, в основе которого – четко выстроенная система умений, знаний, отношений, подчиненных решению важных педагогических задач; продуманный выбор педагогических технологий; умение управлять эмоциональными контактами коллектива, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений; конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты.

Кроме собственно учебных задач, педагог призван оказывать своим ученикам разностороннюю помощь в нескольких направлениях. К этим направлениям можно отнести:

- психолого-педагогическую помощь и поддержку;
- профилактические меры по предупреждению социально опасных явлений в социуме (алкоголизма, наркомании, правонарушений и т.д.);
- деятельность, направленную на оздоровление и полноценное развитие;

– оказание помощи в профориентации и трудоустройстве, организация культурного досуга и т.д. [Дубровина, 1995, с. 19].

В процессе педагогической деятельности выполняется целый ряд взаимосвязанных функций: воспитательная, организаторская, прогностическая, предупредительно-профилактическая, охранно-защитная, организационно-коммуникативная и др. Представим краткую характеристику этих функций на примере организации работы с детьми и подростками.

Воспитательная функция в деятельности педагога осуществляется путем обеспечения целенаправленного влияния всех социальных институтов на поведение и деятельность ребенка. Здесь перед педагогом стоит важная задача – использовать в воспитательном процессе все необходимые средства и возможности общества, воспитательный потенциал микросреды, потенциальные возможности самой личности как активного субъекта воспитательного процесса.

Не менее важную роль в педагогической работе играет и организаторская функция. Сюда включается и деятельность, связанная с содержанием досуга, и помощь в трудоустройстве, и координация деятельности детей и подростков с различными общественными объединениями.

Прогнозирование, проектирование процесса социального развития конкретного микросоциума (семьи, группы сверстников и т.п.) – одна из важных задач педагога. И.Г. Доценко считает, что «проектирование социально-педагогической деятельности должно начинаться с обращения к субъективному миру ребенка, с определения его жизненно важных потребностей» [Доценко, 2009, с. 29]. Поэтому прогностическая функция в социально-педагогическом контексте осуществляется в тесной взаимосвязи с деятельностью различных социальных институтов, участвующих в образовании и развитии личности, например, семьи, образовательных учреждений, СМИ и т.д.

Предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая функция педагогической работы реализуются в приведении в действие социально-правовых, психологических механизмов предупреждения, преодоления негативных влияний на ребенка или подростка. Целью здесь становится организация защиты прав ребенка в обществе, оказание помощи детям и подросткам в их социальном и профессиональном самоопределении.

Организационно-коммуникативная функция заключается во включении ближайшего окружения в решение возникающих у ребенка проблем. Данная функция реализуется в организации совместного досуга школьника и его ближайшего окружения, расширения личностных контактов детей и подростков и т.д.

Охранно-защитная функция относится к использованию всего арсенала правовых норм для защиты прав и интересов детей и подростков, содействия в применении соответствующих мер в отношении лиц, допускающих противоправные воздействия на ребенка.

Специфика работы школьного и вузовского педагога состоит в том, что он находится в постоянном тесном контакте со своими воспитанниками. Путем длительного наблюдения на лекциях, уроках, в совместной внеучебной деятельности и т.д., он целенаправленно изучает личностные особенности каждого ученика и студента, оказывает им помощь в решении возникающих жизненных проблем. В связи с этим, нельзя не учитывать все возрастающую роль медийной информации в жизни каждого современного школьника и студента, образующей социокультурную среду и предопределяющей формирование мировоззрения, ценностных ориентаций и критической автономии личности.

Медиаобразование призвано помочь учащимся и студентам адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать произведения медиакультуры и т.п. В разные годы проблеме медиаобразования подрастающего поколения были посвящены исследования О.А. Баранова, И.В. Вайс-фельда, Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, Ю.М. Лотмана, С.Н. Пен-зина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др. В деятельности современного школьного и вузовского педагога, медиаобразование может быть реализовано в нескольких направлениях: интегрированном, специальном или факультативном.

Интегрированное направление предполагает включение медиаобразовательных компонентов в предметы учебного цикла. Если еще несколько лет назад элементы медиаобразования включались, преимущественно, в предметы гуманитарного цикла такие, как литература, история, то в последние годы все чаще педагоги включают медиаобразование и в изучение химии, биологии, физики и т.д. Интеграция медиаобразовательных компонентов

признается одним из самых перспективных направлений медиаобразования, так как позволяет использовать различные инновационные подходы к преподаванию предметов, включать в ход урока или лекции интерактивные элементы с использованием фрагментов произведений медиакультуры и т.д. Специальное направление, предполагающее изучение основ медиаобразования в рамках учебных планов и программ (спецкурсы, семинары, лекции и т.д.). Данное направление в нашей стране получило свое развитие в высшем профессиональном педагогическом образовании благодаря открытой и официально зарегистрированной учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ специализации 03.13.30 «Медиаобразование». Первым вузом страны, начавшим подготовку медиапедагогов в рамках данной специализации с 2002 года, стал Таганрогский государственный педагогический институт.

Цель специализации «Медиаобразование» – подготовка медиакомпетентных педагогов, способных полноценно использовать медиа в учебно-воспитательном процессе. Среди специальных дисциплин, изучаемых студентами – «История медиакультуры», «Теория медиа и медиаобразования», «Технология медиаобразования в школе и вузе», «Социология медиакультуры», «История медиаобразования» и т.д.

Медиаобразовательные занятия со студентами строятся с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и требований к составляющим образовательного процесса. Учебные курсы специализации включают изучение теоретического материала, а также практические занятия, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на медиаматериале. В результате изучения медиаобразовательных курсов будущие педагоги не только приобретают необходимые теоретические знания, но и учатся использовать эти знания в процессе педагогической практики: разрабатывают и апробируют циклы занятий кино- или видеоклубов, юнкорских кружков, факультативов по медиаобразованию для всех возрастных категорий школьников, используя полный арсенал методов медиаобразования: словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых.

Подготовка будущих медиапедагогов включает не только просмотр фильмов, но и обсуждение эстетических, нравственных,

философских проблем медиапроизведений; выполнение групповых и индивидуальных игровых, творческих заданий; свободное общение; диспуты; анкетирования; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов и т.д.).

Особое значение в контексте изучения медиаобразования имеет развитие аналитических способностей, так необходимых будущим педагогам. Просмотры и коллективные обсуждения экранных медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов) способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умению аргументированно оценивать медиатексты, активизируют познавательный потенциал студентов. Выполнение данного вида заданий позволяет не только констатировать эстетические и художественные медиапредпочтения студентов, но и способствовать более полноценному медиавосприятию, развитию эстетического вкуса аудитории [Чельшева, 2009, с. 70].

Полученные знания и приобретенные в процессе прохождения педпрактики практические навыки работы со школьной аудиторией на материале медиа будущие педагоги демонстрируют в ходе конкурсных презентаций медиаобразовательных проектов. Этот вид работы позволяет осуществлять сравнительный анализ студенческих разработок, способствует выявлению наиболее перспективных медиаобразовательных моделей и направлений для реализации в условиях современного российского образования.

Работа будущих педагогов неразрывно связана с различными социально-педагогическими структурами – школами, учреждениями дополнительного образования, детскими домами, социальными приютами, детскими оздоровительными центрами и т.д. Поэтому их подготовка к осуществлению медиаобразовательной деятельности направлена на максимальное использование потенциальных возможностей произведений медиакультуры в организации различных досуговых и социально-педагогических мероприятий: конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр на медиаматериале с учащимися разных возрастов.

Для организации дальнейшей продуктивной работы со школьниками, студенты в процессе медиаобразования занимаются разработкой занятий, накапливают методический материал, участвуют в специальных тренингах. Эта работа реализуется в творческих мастерских, на практических и семинарских занятиях и

направлена на развитие способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности педагога, его эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду. В связи с этим основные методические приемы медиаобразования с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы нацелены на активизацию творческой деятельности на материале медиа, на развитие полноценного восприятия медиатекстов.

Уже сегодня «можно назвать немало конкретных российских городов и учебных заведений, активно продвигающих идеи медиаобразования – и в теории – и на практике. Помимо традиционно известных медийных вузов и факультетов (ВГИК, факультеты журналистики МГУ, Санкт-Петербургского государственного университета и др.) учебные курсы по медиаобразованию и медиакультуре на сегодняшний день читаются в Таганрогском государственном педагогическом институте, Тверском государственном университете, Воронежском государственном университете, Государственном университете управления, Московском институте открытого образования, Уральском государственном университете, Томском институте информационных технологий, в Челябинском государственном университете, Южно-Уральском государственном университете, Тамбовском государственном университете, Бийском государственном педагогическом университете, Иркутском государственном педагогическом институте иностранных языков, Курганском государственном университете, Омском государственном университете, Южном Федеральном университете, Ростовском государственном экономическом университете, в Алтайской государственной академии культуры и искусств, Поморском государственном университете, Краснодарском университете культуры и искусств и др. Только в Москве в процесс медиаобразования вовлечены десятки средних учебных заведений – от начальной школы до гимназии и лицея» [Федоров, 2010]. Это может свидетельствовать об актуальности медиаобразования, включенного в программы профессиональной подготовки специалистов различных специальностей, а также о том, что данное

направление имеет безусловные перспективы в дальнейшем развитии отечественной медиапедагогике.

Факультативное медиаобразование осуществляется в школах, вузах, учреждениях дополнительного образования, и реализуется в кружках, студиях, клубах и т.д.

Все более значимые перспективы у современного медиаобразования намечаются в системе дополнительного образования. Учитывая, что школьной программой не предусмотрены специальные медиаобразовательные уроки, наиболее распространенное направление медиаобразования в школе – внеурочные виды занятий. Соответственно, в настоящее время основными организационными формами осуществления социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры выступают медиаклубные, факультативные, студийные, кружковые и др. объединения.

Дополнительное образование представляет собой составную часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированную на свободный выбор и освоение школьниками дополнительных образовательных программ [Педагогический энциклопедический словарь. 2003, с. 76]. В системе дополнительного образования развиваются интересы детей к самостоятельной творческой деятельности, осуществляются важные для подрастающего поколения адаптационные процессы, позволяющие жить в современном обществе, проявляя свои способности, чему способствует реализация социальной, рекреативной и досуговой функции, которые выполняют учреждения ДО. Именно в данной сфере последние годы появляются интересные инновации, касающиеся организации досуга школьников средствами и на материале произведений медиакультуры.

Как известно, «клуб может функционировать как самостоятельное образовательное учреждение и как детское общественное объединение (например, кружок по интересам и пр.). Клубом может быть объявлено любое объединение, включающее даже небольшое количество членов. По направлениям деятельности клубные объединения подразделяются на общественно-политические, научно-технические, художественно-эстетические, спортивные и др.» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 122]. Самодеятельные клубы, к которым относят и медиаклубы, создаются

в образовательных учреждениях, как, например, в школе, или в клубах по месту жительства.

Киноклуб в системе российского медиаобразования имеет давнюю историю. Первые киноклубы появились в России в 1925 году. Они были образованы Обществом друзей советского кино (ОДСК). В киноклубных объединениях («ячейках ОДСК») для учащихся школ проводились так называемые киноуроки и киноутренники. Посещение этих мероприятий было обязательным для всех без исключения учащихся, так как они завершали изучение учебной темы и использовались для закрепления пройденного учебного материала. Среди детей, регулярно посещающих киноутренники, формировался актив, члены которого организовывали дежурство в читальнях, издавали свою стенгазету с рецензиями на увиденные фильмы и зарисовками, помогали педагогам проводить беседы, работали в кинокружках.

Большое значение в работе киноклубов придавалось развивающим особенностям кино. Детям предлагались различные задания, развивающие память и воображение, например, провести устные аналогии к сценам из фильма, воссоздать какие-либо моменты картины и др. [Федоров, Чельшева, 2002, с. 50].

С 1932 года работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет. Количество киноклубов резко сократилось. В 1934 году это общество было ликвидировано. Дальнейшая история развития кинообразования на протяжении почти трех десятилетий показала, что киноискусство и кинообразование состояли на службе у идеологии и политики, выполняя роль иллюстративного материала в образовании [Чельшева, 2006, с. 50].

Лишь в 1960-х годах киноклубы и кинокружки в России начали возрождаться. В 1961 году был открыт первый московский Центральный клуб друзей кино (КДК). Основными формами работы киноклубов тех лет были беседы, лекции, просмотры и обсуждения фильмов, встречи с деятелями кинематографа, выставки художников и т.д.

Киноклубное движение в стране стало своеобразным досуговым центром для школьников и молодежи: оно удовлетворяло потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений.

В 1965 году съезд Союза кинематографистов принял решение оказывать помощь и поддержку кинолюбному движению. Была создана комиссия при Союзе кинематографистов по работе с КДК, разработан устав и учебные программы, методические материалы. Несмотря на это, возможности кино клубов существенно ограничивал недостаток киноаппаратуры, оборудованных помещений, слабая поддержка органов народного образования и кинопроката. Один из активных кинопедагогов О.А. Баранов отмечает, что в 1960-е годы у кино клубов «нет ни базы, ни организационной системы, ни методического центра. Нет специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей кино клубов. Отделения Бюро пропаганды Советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1979, с. 46].

Сегодня, когда идеологический аспект деятельности кино клубов утратил актуальность, стала еще более очевидной культурно-эстетическая и коммуникативная природа кино клубных и медиа клубных объединений.

Методика работы современных медиа клубов описана в работах таких исследователей как О.А. Баранов, Е.В. Мурюкина, С.Н. Пензин, А.В. Федоров и других. Анализ исследований по проблемам современного медиа клуба, позволяет заключить, что структура медиа клубного движения значительно изменилась: кроме кинематографического материала, на котором строилась деятельность кино клубов, современные медиа клубы широко используют возможности различной медиатехники: DVD, видео, компьютеров и т.д. Среди основных форм работы современных медиа клубов – не только просмотры высокохудожественных фильмов, но и их обсуждения, дискуссии, конкурсные программы, викторины, выполнение творческих и игровых заданий на медиаматериале и т.д. Современные медиа клубы – центры досуга и развития школьников, студентов и людей старших поколений. Таким образом, медиа клуб сегодня – одна из перспективных форм медиаобразования школьников.

Кроме кино клубных и медиа клубных объединений, факультативное медиаобразование осуществляют школьные и вузовские факультативные занятия. Факультатив, как известно, представляет собой форму обучения, направленную на «расширение научно-теоретических знаний и практических навыков учащихся,

развитие их познавательных интересов и творческих способностей. Факультативные занятия проводятся по специальным программам, организуются по выбору и желанию учащихся» [Коджаспиров, 2001, с. 158].

Первые факультативы на медиаматериале (преимущественно-кинематографическом) в отечественной школе появились в начале 1970-х годов. Они были призваны способствовать полноценному восприятию киноискусства, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников и т.д.

Первая факультативная программа по кинообразованию «Основы киноискусства» увидела свет еще в 1974 году. Данный факультативный курс был частью системы эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), на основы изобразительного искусства, театра, музыки. С задачей «научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости учащихся» [Челышева, 2006, с. 132]. В программу были включены различные виды творческих заданий: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, свой вариант финала фильма, составление сценария фрагментов, конкурс рецензий, викторины, конкурсы, экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции, посвященные мастерам кинематографа и т.п.

Работа с фильмами в киноклубах и кинофакультативах строилась следующим образом: учащимся предлагались проблемные вопросы перед просмотром фильма, который затем обсуждался в ходе дискуссии после сеанса. Также использовались такие формы работы, как комментированный просмотр, рецензирование фильмов, выполнение игровых и творческих заданий и др.

В современных социокультурных условиях перед медиаобразовательными факультативами открываются большие образовательные и развивающие возможности. Они позволяют совершенствовать знания школьников и студентов, как в предметных

областях, так и в области медиа, способствуют выработке культуры освоения медийного пространства, развивают социальную активность. Кроме того, в процессе факультативных занятий аудитория получает возможность развивать собственную индивидуальность, самостоятельность мышления, способности, медиавосприятие, умения интерпретировать и анализировать медиатекстов, получать новые знания о медиакультуре в целом.

Одной из актуальных форм организации педагогической деятельности на материале медиакультуры продолжают оставаться студии и кружки, объединения по интересам.

Медиаобразование в работе кружков и студий – одно из традиционных направлений в нашей стране: первые такие объединения начали возникать еще в первой половине XX века. Например, объединения по интересам на материале кинематографа являлись одной из форм кинообразования в 1920-е – 1930-е годы. Кружки юных кино/фотолюбителей активно создавались при школах, Дворах пионеров и школьников, в учреждениях дополнительного образования, станциях Юных техников и т.д. Кроме работы над фильмами-хрониками в кружковых объединениях была организована и кинопросветительская работа: лекции, кинорейды, выставки и т.д.

Детское кинотворчество стало популярным видом внешкольного образования. Работа над кинолентами требовала от детей разнообразных знаний, причем не только кинематографических, но и технических, литературных, искусствоведческих и т.п.

В 1950-е годы на базе кинокружков открылись первые детские киностудии. В конце 1970-х появились так называемые «Спутники» детских кинолюбителей (дочерние, подшефные кинокружки). В то же время, довольно острым оставался вопрос о квалифицированных руководящих кадрах для детских кружков и любительских киностудий. Нехватка квалифицированных кадров особенно остро ощущалась в сельских и отдаленных районах. Их подготовкой занимались специально открывшиеся факультеты и отделения при институтах искусств и культуры, не в полной мере удовлетворявшие запросы кинолюбительского движения. В такой ситуации большие надежды возлагались на факультеты общественных профессий, имеющиеся во многих вузах, в том числе и педагогических (Красноярск, Москва, Ленинград, Таганрог и т.д.) [Чельшева, 2006].

До начала 1990-х Союз кинематографистов представлял отечественное кинолюбительское движение в Международном союзе непрофессиональных кинематографистов, входящем в состав Комитета по кино и телевидению ЮНЕСКО. Профсоюзные организации оказывали активную поддержку кинолюбительству, но с распадом Советского Союза эта поддержка фактически сошла на нет.

С переходом на новые видеотехнологии, кинолюбительство в нашей стране стало вновь возрождаться. В работе современных кружков, как правило, используются не только медиаобразовательные возможности такого искусства как кино, но и возможности других медиа: фотографии, прессы, интернета.

Школьники, занимаясь в таком кружке, учатся не просто «читать» ту информацию, которая передается автором произведения медиакультуры, но и понимать, оценивать художественные и эстетические достоинства того или иного медиапроизведения, отношение автора работы к тому, что изображено на экране и т.д. Обсуждение медиапроизведений (любительских и профессиональных) развивает способности к восприятию и аргументированной оценке медиаинформации. Кроме того, в процессе кружковых занятий учащиеся могут обобщить знания, получаемые на уроках. Например, знания по химии (изучая процесс проявки, печати фотопленки), истории (при знакомстве и обсуждении фотографий, кинофильмов, созданных по мотивам исторических событий или материалы хроники), литературы (сочиняя истории к той или иной фотографии, телепрограмме, кинофильму) и т.д.

Личность, как известно, развивается в деятельности, и чем богаче и содержательнее будет эта деятельность, тем больше возможностей создается для становления социально ценных отношений подрастающего поколения к окружающей действительности, развития их самосознания, самовоспитания духовных потребностей. В этих условиях чрезвычайно важным для подрастающего поколения становится определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющее в полной мере использовать современные педагогические технологии и способствующее реализации максимальной самостоятельности в различных видах образовательной, социальной, культурной и др. видах деятельности.

Именно поэтому медиаобразовательный компонент все активнее включается в деятельность педагогов как школы, так и вуза.

Итак, необходимость подготовки педагогов школ и вузов к осуществлению деятельности на материале произведений медиакультуры обусловлена велением времени. Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности действовать в различных проблемных ситуациях, осуществляя поиск, отбор и анализ информации. Поэтому в настоящее время педагогам для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы не только знания по теории и методике преподавания учебных предметов, педагогике и психологии, но и умения работать с медиатекстами. Иными словами, современный педагог должен быть медийной информацией, то есть владеть умениями осмысления, критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для образования, развития и воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979.
2. Баранов О.А. Культуротворческая модель школы и медиаобразование. М., 2001.
3. Доценко И.Г. Проектирование социально-педагогической деятельности. М., 2009.
4. Дубровина И.В. и др. Руководство практического психолога. Психологические проблемы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. М.: Академия, 1995.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
7. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации // Школьные технологии. 2002. № 3.

8. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001.
9. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучмы, 2005.
10. Федоров А.В. Современный учитель и медиаобразование // Медиаобразование. 2010. № 1.
11. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 2007. 616 с.
12. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог, 2002.
13. Челышева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
14. Челышева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008.
15. Челышева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Монография. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009.
16. Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
17. Fedorov, Alexander. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
18. Fedorov, Alexander. Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.

Вопросы и задания к главе 1

1. Каковы основные перспективы развития отечественного медиаобразования и тенденциях медиаобразовательной деятельности в работе со школьными учителями и преподавателями вузов?
2. Дайте характеристику основным функциям научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность», обоснуйте его цели и задачи.
3. Перечислите и охарактеризуйте основные показатели медиакомпетентности.
4. Дайте определение понятию медиаобразование и представьте его основные характеристики.

5. С чем связана необходимость изучения теоретических, методических и технологических основ медиаобразования в работе современного педагога?
6. С какими целями связан мониторинг уровней медиакомпетентности учителей и преподавателей?
7. В каких формах возможна реализация информационно-методической поддержки педагогов по тематике медиаобразования?
8. Какие учреждения и организации могут быть заинтересованы во внедрении медиаобразования? Обоснуйте свой ответ.
9. Представьте развернутую характеристику интегрированного медиаобразования.
10. Каковы основные цели и задачи факультативного медиаобразования?
11. Выполнение каких условий сможет способствовать дальнейшему развитию специального медиаобразования?
12. Каковы основные организационные функции кино/медиаклуба?
13. Каковы, на ваш взгляд, перспективы медиаобразования в учреждениях дополнительного образования?
14. Какие педагогические технологии могут быть связаны с медиаобразовательным процессом в школе и вузе? Обоснуйте свой ответ.
15. В чем состоит актуальность разработки теоретических и методологических основ развития медиаобразования?
16. С какими возрастными группами может быть связано медиаобразование?
17. На каких научных принципах может быть построен мониторинг уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста?
18. Каковы перспективы обеспечения подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации в области медиаобразования?
19. В чем, на ваш взгляд, состоит важность применения новых, прогрессивных форм инновационной деятельности? Как с данными формами связано медиаобразование?
20. Какие научные и образовательные учреждения, по вашему мнению, имеют перспективы, связанные с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности?

21. Какова роль научных и образовательных организаций в процессе внедрения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс школы и вуза?
22. Перечислите самые актуальные, по вашему мнению, научные и образовательные задачи, связанные с проблемой медиаобразования.
23. В чем состоит необходимость развития медиакомпетентности учителя школы?
24. Дайте развернутую характеристику медиакомпетентности преподавателя вуза.
25. Определите основные особенности развития медиакомпетентности в школе и вузе.

2. РЕАЛИЗАЦИЯ СИНТЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Цели. После изучения главы 2 аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
– основные термины и понятия медиаобразования и медиакомпетентности	– объяснить значение базовых терминов медиаобразования
– основные причины популярности медиа у школьников и студентов	– выявлять перспективы применения медиаобразования для своей педагогической деятельности
– основные характеристики информационного показателя медиакомпетентности	– выявлять наиболее перспективных направления медиаобразования в образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, досуговых центрах и т.д.
– основные характеристики мотивационного показателя медиакомпетентности	– обосновать и проанализировать мотивы общения с медиа (жанровые, тематические, гедонистические, интеллектуальные и др.)
– основные теоретических подходы к медиаобразованию	– представлять сравнительную характеристику основных теоретических подходов к медиаобразованию

Ключевые слова к главе 2

Медиаобразование	Медиакомпетентность
Медиакультура	Медиа
Информационный показатель медиакомпетентности	Мотивационный показатель медиакомпетентности
Медиаобразовательная деятельность	Показатели развития медиакомпетентности

2.1. Развитие информационного показателя медиакомпетентности учителей школ и преподавателей вузов в реализации содержательного блока синтетической модели медиаобразования

В процессе реализации синтетической модели медиаобразования развитие информационного показателя медиакомпетентности учителей школ и преподавателей вузов выступает важным сегментом теоретической подготовки к осуществлению медиаобразовательной деятельности. Как правило, учителя школ, как и преподаватели вузов, владеют знаниями о медиа, используют Интернет. Вместе с тем, большинство педагогов не демонстрируют высокого уровня информационного показателя медиакомпетентности: не знакомы с большинством базовых терминов медиапедагогике, не владеют знаниями в области теории медиа и медиаобразования, имеют достаточно приблизительное представление о специфике медийного языка, условностях жанров, основных фактах истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры и т.п. Это связано с рядом объективных причин, среди которых – отсутствие базовой профессиональной подготовки к медиаобразовательной деятельности, недостаточная осведомленность в вопросах медиаобразования в образовательных учреждениях и т.д.

Поэтому на первом этапе реализации содержательного блока синтетической модели, в рамках теоретической составляющей, педагоги должны иметь возможность восполнить дефицит знаний о медиапедагогике, ведь для того, чтобы осуществлять медиапедагогическую деятельность, педагог сам должен иметь необходимую информацию о медиаобразовании и его роли в освоении медиакультуры в целом, знать основные термины и понятия медиапедагогике и т.д. В данном параграфе попробуем раскрыть эти и некоторые другие вопросы, которые изучаются учителями школ и преподавателями вузов в процессе изучения программы «Основы медиаобразования и медиакомпетентности» (см. приложение 1).

В самом начале реализации теоретической части синтетической модели медиаобразования, педагогам необходимо получить общее представление о медиа – средствах массовой коммуникации и их классификации, которая позволяет раздеть медиа на группы по нескольким основаниям: *по типу основного средства* (печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.); *по каналу*

восприятия (аудио, видео, аудиовизуальные, знаковые – текстовые, графические); *по месту использования* (индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и др.); *по содержанию информации*; *по направлению социализации* (идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательно-обучающие, эстетические, экологические, экономические); *по функциям и целям использования* (получение информации, образование, общение, решение проблем, развлечение, социальное управление); *по результату воздействия на личность* (развитие кругозора, самопознание, самовоспитание, самообучение, самоутверждение, самоопределение, регуляция состояния, социализация) [Федоров, Новикова, Челышева, Каруна, 2005, с. 12]. Нужно отметить, что знакомство с классификацией медиа, по нашему мнению, необходимый компонент информационного блока синтетической модели, так как позволяет педагогам лучше представить себе, как происходит функционирование медиа, какие каналы они задействуют, какие виды включают и т.д.

Следующим этапом теоретического блока становится знакомство педагогов с теоретическими основами медиаобразования.

В Российской педагогической энциклопедии под медиаобразованием понимается специальное направление в педагогике, которое выступает за изучение школьниками и студентами закономерностей массовой коммуникации. *Основной задачей медиаобразования* является подготовка нового поколения 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 и с помощью технических средств и современных информационных технологий [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 555]. Актуальные проблемы медиапедагогике находят свое отражение в трудах ведущих российских исследователей: Л.М. Баженовой, Е.А. Бондаренко, В.А. Возчикова, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Шарикова, И.А. Фатеевой, А.В. Федорова и др. Конечная цель медиаобразования – развитие медиакомпетентности учащихся и студентов, способствующей общению с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в жизни.

Медиаобразование на всех этапах своего развития неотделимо от медиакультуры, рассматриваемой как «совокупность

материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенной системы их воспроизводства и функционирования в обществе. В широком смысле медиакультура – это часть общей культуры, связанная со средствами коммуникации. Этот термин понимается в двух аспектах. С одной стороны речь идет о социально-культурных явлениях, связанных с медиа (мир телевидения, мир газет и журналов, мир радио, мир Internet-ресурсов и др.). С другой стороны, ее рассматривают как взаимодействие человека с миром медиа, его восприятие и творческое самовыражение через коммуникационные средства, которые, в конечном счете, обеспечивают полноценное включение человека в общество [Кириллова, 2005, с. 38].

По отношению к аудитории (зрителям, читателям, пользователям компьютерных сетей) «медиакультура» или «аудиовизуальная культура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст (сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа), заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа» [Федоров, 2001, с. 239].

В содержательные аспекты медиаобразования входят основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, медиаязык, история медиа и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, клубные, кружковые движения в медиасфере, образовательные и досуговые учреждения и т.д.), технология проведения занятий на медиаматериале.

В современной социокультурной ситуации медиаобразование – помимо всего прочего – выступает в качестве неотъемлемой компоненты художественного воспитания, связанного с искусствоведением, культурологией, историей культуры и искусства, психологией и т.д.

Продукт медиакультуры – *медиатекст* – представляет собой информационное сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.). Медиатексты могут быть предназначены для дифференцированной по разным показателям публики: массовой и элитарной, глобальной и локальной, мультинациональной/этнической, городской и сельской, мужской и

женской, детской/юношеской и взрослой, атеистической и религиозной, корпоративной и т.д.

Любое произведение медиаискусства оказывает на аудиторию так называемое *медиавоздействие* – воздействие медиатекстов: в сфере образования и воспитания, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.

ЮНЕСКО определяет медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века. В связи с этим заметно усилился интерес к российским и зарубежным теориям медиаобразования, к истории их возникновения и развития. В настоящее время в отечественной медиапедагогике выделяется несколько теоретических медиаобразовательных подходов: "инъекционный", "удовлетворения потребностей", "практический", "развития критического мышления", идеологический, семиотический, культурологический, эстетический, этический, социокультурный и др. Приведем основные положения теоретических подходов к медиаобразованию:

1. *"инъекционная"* ("защитная", "прививочная") теория. С точки зрения сторонников данной теории (в России их немало), СМК оказывают на адресата медиатекстов большое негативное воздействие, причем аудитория не играет активной роли при восприятии медиаинформации, состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста. Цель данной теории состоит в смягчении негативного эффекта медиа. Для реализации данной цели молодежной аудитории предлагаются конкретные примеры вредного влияния медиа.

Безусловно, репертуар средств массовой коммуникации переполнен низкопробными в художественном и нравственном отношении медиатекстами, которые способны нанести серьезный удар по детской психике. Однако, как нам кажется, куда более действенной мерой, чем просто указание на их вредное влияние смогут оказать специально разработанные медиаобразовательные проекты, способствующие развитию у молодежи собственного, критического видения медиатекста.

2. *"практическая"* теория медиаобразования напрямую связана с техническим творчеством. Ее сторонники считают, что главное в медиаобразовании – изучение школьниками технического

устройства и использования медийной аппаратуры. Не имея ничего против технического моделирования и конструирования, которые, несомненно, имеют большое значение для развивающейся личности, хочется, однако, обратить внимание на тот факт, что кроме формы (детали, механизмы и т.д.), медиа имеют содержание, в том числе эстетическое и художественное. Недооценка именно этой стороны способна привести к восприятию средств массовой коммуникации лишь как технического средства, иллюстративного материала для урока (именно такая позиция по отношению к медиа до сих пор распространена в некоторых школах и вузах России);

3. *идеологическая теория медиаобразования*, в полной мере использует манипулятивные возможности различных медиа. Данная теория появилась в истории медиаобразования очень давно и получила широкое распространение в отечественной медиапедагогике «советского периода»;
4. *теория медиаобразования как источника "удовлетворения потребностей"* несколько ограничивает влияние медиа на зрителей и слушателей, и, как следствие – не придает большого значения оценке медиатекста, который учащиеся вполне самостоятельно выбрать и оценить. Главная цель сторонников данной теории – помочь учащимся в извлечении из медиа максимума полезного в соответствии со своими потребностями. Такая прагматическая позиция по отношению к медийной информации оправдывается возможностью приобрести с помощью СМК какие-либо нужные навыки, что само по себе весьма важно. Однако медиаискусства, наряду с утилитарной или развлекательной функциями несут и большую смысловую нагрузку, требующую всестороннего анализа и осознания;
5. *теория "развития критического мышления"* имеет целью научить аудиторию (прежде всего – школьников и молодежь) "ориентироваться в информационном потоке", а также нейтрализовать возможность манипуляции сознанием аудитории со стороны медиаисточников. В мировой практике медиаобразования данная теория имеет все больше и больше сторонников. Действительно, умения критически осмысливать, анализировать медиаинформацию, "грамотно понимать ее, ... иметь представления о ее механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей" становятся очень важными в современном информационном мире, предоставляет аудитории

возможность определять "различия между главной и второстепенной информацией, между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения, силу аргумента и т.д." [Федоров, 2001, с. 26];

6. сторонники *семиотической теории медиаобразования* видят свое главное предназначение в том, чтобы научить аудиторию "читать" медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс (отсюда – и название теории). Учащиеся в процессе медиаобразования должны научиться расшифровывать (декодировать) текст, причем не только медиаинформацию, но и практически любые тиражированные объекты;
7. *культурологическая теория медиаобразования* выдвигает на первый план следующую цель – "помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания, умения и т.д. аудитории" [Федоров, 2001, с. 28]. Работа в учащимся, включающая ознакомление с ключевыми понятиями, стереотипами, распространяемыми с помощью медиа, направлена на выработку оценки и критического, самостоятельного анализа медиатекстов. Данная теория имеет немало сторонников как в отечественном, так и зарубежном медиаобразовании.
8. *эстетическая теория медиаобразования* делает основной акцент на художественную составляющую медиа. Ее цель заключается в осмыслении художественной компоненты медиа, развитии эстетического восприятия, вкуса. Данная теория получила широкое распространение во второй половине XX столетия, о чем свидетельствуют ее составляющие во многих концепциях российских медиапедагогов (в основном на материале кинематографа).
9. *этическая теория медиаобразования*, основное положение которой – формирование определенных этических принципов аудитории посредством медиа, выдвигает на первый план приобщение аудитории к определенной этической модели поведения. Следовательно, аспектный анализ медиа и медиатекстов осуществляется в контексте рассмотрения художественной и этической составляющей.

10. *социокультурная теория* основана на культурологической и социологической теориях медиа. Основными приоритетами данного подхода являются: осмысление социальной роли медиа, необходимость обучения языку медиа широких слоев общества, профессиональная подготовка и расширение возможностей медиапедагогической деятельности в различных сферах социума.

Все вышеперечисленные теории довольно редко встречаются в практике медиаобразования в «чистом виде», зачастую они синтезируются, составляя теоретическую основу для той или иной модели медиаобразования. В большинстве случаев с точки зрения концептуальной основы, современные российские медиаобразовательные модели опираются на несколько теоретических платформ: культурологическую (А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров), «критического мышления» (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, А.В. Федоров и др.), семиотическую (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин и др.), эстетическую (Ю.Н. Усов, А.В. Федоров), социокультурную (А.В. Шариков) и т.д. Данная интеграция обусловлена целями и задачами каждой конкретной модели. Разработанные и эффективно действующие российские медиаобразовательные модели решают ряд задач, связанных с развитием личности: активизация мышления, восприятия, интерпретации, анализа, коммуникативных умений, аргументированной оценки информации, эстетического вкуса и т.д.

Основанием данных моделей является ряд общедидактических принципов: всестороннее развитие личности, связь теории с практикой, доступность, систематичность и др. Кроме того, ведущие российские исследователи активно используют возможности, связанные с особенностями медиакультуры: развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д. Методика, предложенная в медиаобразовательных моделях, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые успешно используются педагогами, как в учебной, так и внеучебной деятельности. Преимущество основных медиаобразовательных подходов перед традиционными формами обучения состоит в том, что российским моделям присуща вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования; широкий диапазон применения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д. Важная особенность современных медиаобразовательных моделей – многообразие форм

(отдельные уроки, факультативы, спецкурсы, интегрирование в различные учебные предметы, кружковая работа и т.д.).

Основные российские модели в современном медиаобразовательном контексте, как правило, выступают в синтезированном виде, но, тем не менее, имеют определенную градацию в зависимости от стоящих перед ними целей, задач, методов [Федоров, 2001]:

- образовательно-информационные модели, включающие изучение теории и истории медиа;
- воспитательно-этические модели, рассматривающие моральные, философские проблемы;
- эстетически ориентированные модели, ставящие на первое место развитие художественного восприятия и вкуса аудитории;
- модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.

Нужно сказать, что обсуждение ведущих моделей – их концептуальной основы, областей применения, используемых форм и методов медиаобразовательной деятельности и т.д. вызывает живой интерес педагогов – практиков, которые собираются внедрять опыт медиаобразования в работе со школьниками и студентами.

Также интерес педагогов вызывает проблема генезиса отечественного медиаобразования, становление его понятийного аппарата. На основании изучения основных исторических этапов развития медиаобразования в России [Федоров, 2001; Федоров, Чельшева, 2002; Чельшева, 2006, 2007 и др.] можно утверждать, что понятийный аппарат медиаобразования имеет своеобразную эволюцию, расширяясь одновременно с развитием *медиа* – техническими средствами создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между автором и массовой аудиторией.

На ранних этапах развития основным материалом для медиаобразования был кинематограф, а специально организованная работа с кинопроизведением вплоть до 1930-х годов называлась *киноработой*. В "практический" период работа с медианосителями носила преимущественно технический характер и понималась как кино/радио/фотолюбительство.

С развитием *медиаискусств*, основанных на медиаформе (форме средств массовой коммуникации) воспроизведений действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства,

телевидения, видео-арта, компьютерной графики и т.д.), и смещением акцентов медиаобразования (с чисто практического и марксистского к эстетическому), в 1970-е годы произошла трансформация и одновременно расширение понятийного аппарата медиапедагогике. В данный период медиапедагоги оперировали в основном двумя терминами:

- а) *аудиовизуальная грамотность* – система умений и навыков анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звукозрительных сигналов. Данный термин, введенный профессором Ю.Н. Усовым [Усов, 1974] один из ключевых в отечественном кинообразовании;
- б) *аудиовизуальное образование* – целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области экранных искусств.

К концу 1970-х годов появился термин "*киновоспитание*" – целенаправленная подготовка к восприятию экранных искусств, которое предлагалось именовать и "воспитанием культурой экрана" [Врабец, 1975, с. 12].

В конце 1970-х – начале 1980-х годов в работах отечественных педагогов наиболее распространенным понятием выступало *кинообразование* – процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с целью формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники. Ю.Н. Усов считал, что система кинообразования призвана «развивать у школьников эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности; эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности; художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и

эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с. 6-7].

Позже, когда в России стала отчетливо проявляться тенденция к интеграции различных медиа и рассмотрению образования средствами экранных искусств как комплексного освоения школьниками и студентами окружающей действительности, образование средствами СМК начинает именоваться в отечественной педагогике *медиаобразованием*. В конце XX века наряду с традиционными понятиями «кинообразование», «компьютерная грамотность» и др. появились «медиа-арт», «медиаотека», «дистанционное обучение», «интернет-образование» и т.д. [Федоров, Чельшева, 2002].

Современная система медиаобразования имеет несколько основных *направлений*:

- 1) медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.;
- 2) медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре;
- 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);
- 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.);
- 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика);
- 6) самостоятельное (непрерывное) медиаобразование, осуществляемое в течение всей жизни человека [Федоров, 2004].

Последние десятилетия в мировой медиаобразовательной практике и, в том числе – в российском медиаобразовании все более пристальное внимание уделяется проблеме *медиакомпетентности* (*медиаграмотности*).

Компетентность – «характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на расширение определенного круга значимых для данного сообщества задач/ проблем» [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2005, с. 10]. Данное понятие в образовательном контексте трактуется как «результат основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом. Именно они «позволяют достигать людям личностно значимых для них целей...» [Равен, 2002]. В отечественном медиаобразовании общепринятым стало определение А.В. Федорова: медиакомпетентность – «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с. 54].

Неотъемлемой составной частью медиакомпетентности личности является умение критически осваивать медиапространство, окружающее человека (в том числе – умение давать самостоятельную оценку медийной информации, критически анализировать произведения медиакультуры). Неслучайно последние годы в российском медиаобразовании появляется все больше работ по проблеме развития критического мышления в медиаобразовательном контексте (Е.А. Бон-даренко, Л.С. Зазнобина, Е.В. Мурюкина, Е.С. Полат, Е.А. Столб-никова, А.В. Федоров, А.В. Шариков, И.В. Чельшева и др.). По справедливому мнению Е.С. Полат, «каждый ребенок должен научиться, прежде всего, самостоятельно думать, мыслить, опираясь на знание фактов, законов, соотносясь с национальными и историческими традициями. Это означает, что необходимо научить его работать с информацией в широком понимании ее значения. Это и значит необходимость формирования

самостоятельного критического мышления» [Полат, www.ioso.ru/dista/library/publication/infober.htm].

Адекватный отбор медийной информации, его полноценное восприятие, интерпретация и творческое применение выступают основой формирования собственных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценке, составляют основу для практического использования во всех сферах деятельности человека.

Основные положения развития медиакомпетентности легли в основу образовательно-информационных моделей медиаобразования, которые включают в себя изучение теории и истории медиа; воспитательно-эстетических моделей, рассматривающих моральные и философские проблемы медиатекста; моделей развивающего обучения, предполагающих развитие творчества, воображения, интерпретации и т.д. Наиболее перспективными для современного отечественного медиаобразования, на наш взгляд, являются модели А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др.

Практика занятий с учителями и преподавателями показывает, что развитие информационного показателя медиакомпетентности позволяет аудитории не только ознакомиться с большинством базовых терминов, основными фактами истории развития медиакультуры и медиаобразования, получить представление о теориях медиа и медиаобразования, но и еще раз убедиться в богатом образовательном, развивающем и воспитывающем потенциале медиаобразования. После изучения теоретического материала, направленного на повышение уровня информационного показателя медиакомпетентности, педагоги достаточно активно приступают к выполнению практических заданий. Например, участвуя в дискуссии «Возможности медиаобразования для образования, воспитания и развития личности», педагоги высказывают достаточно интересные мнения своем видении использования медиаобразования в педагогической деятельности.

На наших занятиях учителя оживленно обсуждают проблемы, связанные с историей отечественной медиапедагогики, так как многие из них в прошлом были членами кино клубов, кружков, студий, связанных с медиатворчеством. Кстати сказать, основы воспитания школьников на материале киноискусства, заложенные

российскими кинопедагогами (такими как О.А. Баранов, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов), позволили получить новый вектор развития в реализации медиаклубов для школьников во многих регионах России. Например, в Свердловской области создано несколько киноклубов, где, наряду с просмотром и обсуждением фильмов используются такие формы работы как создание собственных кинопроектов, многие из которых участвуют во всероссийских конкурсах любительских фильмов. Творческие интерпретации знаний, полученных о теории и истории медиаобразования, представляют собой, несомненно важный вектор дальнейшего развития медиаобразования в нашей стране.

Литература

1. Врабец Я.Н. Искусство кино в школе (теоретические проблемы) // Информационный бюллетень комиссии по международным связям. 1975. № 76.
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.
3. Кириллова Н.Б. Медиасреда. М.: Академический проект, 2005.
4. Российская педагогическая энциклопедия. 1993. Т. 1.
5. Полат Е.С. Информационная опасность: дети и Интернет [Электронный ресурс] URL: <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm>.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
7. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
8. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
9. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
10. Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог, 2005.
11. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
12. Федоров А.В., Левицкая А.А. Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.

13. Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
14. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
15. Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития. Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
16. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008.
17. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009.
18. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
19. Fedorov, Alexander. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
20. Fedorov, Alexander. Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.

2.2. Развитие мотивационного показателя медиакомпетентности в работе с учителями школ и преподавателями вузов

Под *мотивами* в педагогической науке понимаются «побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности. ... В роли мотивов могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы» [Педагогический словарь, 2003, с. 149].

Мотивационная сфера человека развивается на протяжении всей его жизни, тесно связывается с его жизненным опытом, деятельностью и т.д. Мотивы играют центральную роль в сознательно-волевой системе управления поведением человека.

В обосновании синтетической модели медиаобразования, мотивационный показатель медиакомпетентности характеризуется А.В. Фе-доровым как «широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов общения с медиа и медиатекстами, включающих стремление:

- к выбору разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- к получению новой информации;
- к рекреации, компенсации, развлечению (в умеренных дозах);
- к идентификации, сопереживанию;
- к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- к получению художественных впечатлений;
- сделать усилие, чтобы воспринимать, понимать содержание медиатекста, отфильтровывать «шум», стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому, спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике его позиций;
- научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов» [Федоров, 2007: Fedorov, 2011].

Безусловно, для того, чтобы развивать медиакомпетентность своих учеников, педагог сам должен обладать медиакомпетентностью, в данном случае – уметь выбирать произведения медиакультуры, исходя из комплекса мотивов, позволяющих успешно и плодотворно осуществлять педагогическую деятельность.

Постановка любой педагогической задачи требует четких обоснований, определяющих правильность выбранного решения. Поэтому для того, чтобы эффективно осуществлять медиаобразовательную деятельность в школе и вузе, педагогу необходимо не только самому быть медиакомпетентным в плане выбора разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов, но и оказывать помощь в этом своим ученикам. Для этого, безусловно, ему необходимы не только знания жанровой, видовой специфики медиатекстов, сформированные эмоциональные, гносеологические, гедонистические, интеллектуальные, психологические, творческие, этические и эстетические мотивы в общении с медиа, но и хорошее знание того, как же формируются основные мотивы общения с медиакультурой у его учеников. Как представляется, только на основе тщательного анализа причин, которые стоят за все возрастающей популярностью медиа, и последствий (как позитивных, так и негативных) общения с

произведениями медиакультуры, сможет способствовать конструктивному диалогу между педагогом и учеником в процессе медиаобразования. «Умение создавать и использовать определенные ситуации для воздействия на систему мотивов личности составляет важный компонент педагогического мастерства» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 149].

Мотивационный показатель медиакомпетентности представляет собой важный компонент синтетической модели медиаобразования, включенный в его содержательный блок. Очень важным, на наш взгляд, моментом, выделенным профессором А.В. Федоровым в характеристике мотивационного показателя, является «стремление к подтверждению собственной компетентности с различных сферах жизни и медиакультуры» [Федоров, 2007: Fedorov, 2011]. Быть компетентным в вопросах медиа и медиакультуры для педагога в современной социокультурной ситуации, значит, – быть компетентным в жизни. Поэтому в данном параграфе нам представляется необходимым обратить внимание читателя на некоторые важные моменты, которые позволят педагогу понять основные мотивы общения школьника и студента с медиа, обращения к определенному жанровому и тематическому спектру медиакультуры.

Итак, воспитание подрастающего поколения всегда было и остается сложной задачей общества. Социальные проблемы современности – высокий уровень безработицы, преступности, нивелирование ценностей, наркомания и безнадзорность детей и подростков, делают проблему воспитания еще более актуальной и требуют переосмысления и поиска новых форм и методов работы с подрастающим поколением. Иными словами, необходим более широкий взгляд на образовательный процесс как «становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала» [Федоров, 2003, с. 6].

Сегодня становится ясно, что организация образовательного процесса в условиях современной школы и вуза должна обеспечивать подрастающему поколению – школьникам и студенчеству, возможности стать полноправными гражданами своей страны, обладающими академическими знаниями, умениями жить в современном мире. Уже ни для кого не секрет, что современный человек живет в информационном пространстве, которое «составляет

его новую среду обитания, реальность современной культуры. Средства массовой коммуникации, новые технологии проникли во все сферы жизни» [Кириллова, 2005, с. 4]. Медиа (средства массовой коммуникации) стали основным средством производства современной культуры, а не только передаточным механизмом информации. Информационный бум, ставший реальностью жизни нашего общества, привел к включению России в глобальное информационное пространство, являющееся одним из важнейших компонентов современной цивилизации. Каждый человек в современном обществе должен уметь адаптироваться к изменяющимся условиям, уметь «актуализировать заложенные в нем потенциальные возможности. В свете этого строится модель совершенствующейся социально-успешной личности» [Колеченко, 2001, с. 4].

Л.А. Иванова справедливо считает, что «когда речь идет о постиндустриальном или информационном обществе, нельзя рассматривать систему факторов, участвующих в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения, без учета особой роли средств массовой коммуникации. Детей и юношество сопровождает ураган радиопередач, газет, журналов, видео-, DVD, кинофильмов; сравнительно недавно этот перечень пополнился CD-ROM, CD-RW, Интернет, спутниковой связью, благодаря которой можно принимать сотни телевизионных каналов из самых разных стран. Такое широкое распространение средств массовой коммуникации имеет неизбежные последствия для детей и юношества» [Иванова, 2005, с. 251]. Неслучайно медиа становятся одним из основных и очень существенных факторов социализации и инкультурации молодого поколения, так как объектом воздействия потока сообщений выступает не столько отдельный индивид, сколько сознание и поведение целых групп людей, составляющих аудиторию того или иного средства массовой коммуникации.

Как известно, очень часто совместные увлечения становятся объектами личностного и поведенческого подражания для подрастающего поколения. Например, следование одной и той же моде (скажем, на музыку определенной рок-группы), проявление интереса к одним и тем же фильмам или чатам, играют роль сигнала, индикатора того, что их носители и пропагандисты выступают как люди схожих взглядов. Одинаковые или похожие в чем-то вкусы в области медиа для детей и юношества нередко выступают признаком того, что их сверстников волнуют те же личные проблемы, что и их

самих. Это нередко ориентирует в выборе круга друзей, приятелей для общения.

Хотя, в силу возраста, увлечение такими произведениями массовой культуры, как, скажем, компьютерные игры, телепрограммы и молодежная музыка, зачастую становятся «болезнями роста», и с возрастом проходят, однако, эта временность и кажущаяся на первый взгляд поверхность вовсе не означает, что они вообще не оказывают никакого влияния на личность подростка или юноши.

В силу повсеместной распространенности и неизменной популярности медиакультуры (причем, заметим, самого разного художественного уровня) среди юношей и подростков, влияние массовой культуры достаточно часто принимает серьезный и устойчивый характер. Например, неугасающий интерес к масс-медиа у школьников и молодежи определяется целым рядом факторов, среди которых А.В. Федоров выделяет:

- использование терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной и др. функций искусства;
- опора на зрелищно-развлекательные жанры (как правило, базирующиеся на мифологии), серийность, сенсационность;
- гипнотизм, угадывание желаний публики, интуицию и т.д. [Федоров, 2001, с. 7].

Негативное влияние компьютерной техники, в случае ежедневного многочасового погружения в виртуальный мир давно установлено медиками и психологами. Нарушение зрения, осанки, вредное излучение, проблема лишнего веса – вот неполный перечень нарушений состояния здоровья современного «медийного поколения». Результаты исследования, проведенного в Новой Зеландии, свидетельствуют о том, что «дети и подростки, которые смотрят телевизор свыше 2-х часов в день, более подвержены полноте и ожирению, а также риску, что состояние их сердечнососудистой системы значительно ухудшится по достижении ими 26 лет» [Оранж, Флинн, 2007, с. 58]. К сожалению, проблемы лишнего веса, снижения зрения, ухудшения общего состояния здоровья нынешних школьников, связанные с чрезмерным увлечением медиа, усугубляется из года в год и в нашей стране и требует своего разрешения.

Еще одной важной проблемой современности становится интернет-зависимость (медиазависимость, интернет-аддикция). Человек начинает не просто увлекаться, например, компьютерными играми, а «уходит с головой» в виртуальный мир. В этом случае увлечение медиа может привести к так называемому «виртуальному синдрому», когда виртуал (обитатель виртуального мира) живет исключительно теми событиями, которые происходят в компьютерной игре, и теряет интерес к реальной жизни, общению, учебе...

Характерные особенности «гипервиртуальности», то есть злоупотребления компьютерными играми или Интернет, заключаются в ослаблении зрения, эмоциональной неустойчивости, а иногда и заканчиваются нервными срывами. Понятно, что такие учащиеся, да и студенты, показывают далеко не лучшие результаты в учебной деятельности, так как у них попросту не остается времени на учебу. Возникают и проблемы в общении: круг интересов страдающих компьютерной зависимостью значительно уже, чем у обычного ребенка или юноши, и ограничивается, преимущественно, вопросами, касающимися новинок компьютерных игр и особенностей их «прохождения» [Челышева, 2009].

Интернет-зависимость возникает и развивается постепенно, и исследователи выделяют несколько стадий ее формирования. Рассмотрим их на примере зависимости от ролевых компьютерных игр:

- первая стадия компьютерной зависимости характеризуется легкой увлеченностью компьютерным ролевым действием;
- вторая стадия (стадия увлеченности) характеризуется регулярным обращением к компьютерным играм и значительным увеличением количества времени, проводимым в сети. Если возможности продолжить игру в домашних условиях нет, то пользователь отправляется в компьютерный клуб;
- третья (стадия зависимости) связана не только с потребностью играть, но и с изменениями в сфере самосознания и самооценки пользователя. Существенные изменения претерпевает сфера общения игрока – все больше времени он проводит с другими игроками, общаясь с ними «вживую» или, чаще всего, «по сети». В первом случае предметом разговоров становится компьютерная игра с обсуждением основных этапов, трудных моментов, обменом кодами и т.д. Во втором – играющие соревнуются между собой,

участвуя в индивидуальных или групповых турнирах. На этой стадии игроки также увлеченно играют в одиночку, их трудно отвлечь на какое-либо другое занятие даже после многочасовой игры;

- четвертая стадия (стадия привязанности) сопровождается некоторым снижением игровой активности. Пройдя все этапы любимой игры, игрок может утратить к ней интерес. Но как только у него появляется возможность поиграть в следующую часть игры (а, как правило, многие популярные игры содержат несколько частей и схожи в некотором роде с телевизионными сериалами), интерес к ней вновь активизируется [Иванов, <http://www.flogiston.ru>].

Еще одна проблема, которая не может оставить равнодушными педагогическое сообщество, заключается в смещении акцентов на общение и медиапроизведениями развлекательного характера. Это связано с изменением ценностных ориентаций молодежи, для которой наиболее значимыми становятся ценности потребления, как товарного, так и духовного. А.В. Федоров пишет, что современных школьников – активных потребителей различной медиапродукции отличает «с одной стороны, обращение к информационному поиску, с другой – устойчивый интерес к развлекательным программам» [Федоров, 2005, с. 6]. Этому способствуют существующие тенденции в подаче материала в масс-медиа, предполагающие «смещение» жанров, стирание граней между реальными событиями и вымышленными фактами. Молодежная аудитория с трудом может отличить реальные события от виртуальных, представляемых масс-медиа в реалистической манере. Таких программ становится все больше и больше, как на зарубежном, так и на отечественном рынке медиапродуктов.

Л.А. Иванова высказывает мнение о том, что «одной из форм социально-психологической адаптации подрастающего поколения к действительности стала их мимикрия, то есть коррекция взглядов, ценностных ориентации, норм поведения в соответствии со стандартами новых взаимоотношений» [Иванова, 2005, с. 257]. А ведь во многих телепрограммах, фильмах, компьютерных играх и т.п., герои нередко демонстрируют асоциальные модели поведения. Особенно ярко проявляется это в передачах, ориентированных на молодежь и подростков. Подобное поведение нередко становится не только допустимым, но и «модным», что и определяет стиль общения школьников и студентов.

В произведениях массовой медиакультуры, в том числе – адресованных юной аудитории, обычно предлагаются определенные положительные или отрицательные стереотипные типажи героев. Как правило, в экранных медиапроизведениях положительно изображаются материально благополучные, примерные, уверенные в себе или талантливые индивиды, упорно добивающиеся успехов в учебе, спорте, технике, искусстве, моде, кинематографии и т.п. К числу отрицательных стереотипных типажей относятся юные наркоманы, преступники, беспризорники, уличные дети или жертвы заболеваний, преступлений или трагедий и т.п. Получается, что для обыкновенного школьника или студента, ведущего обычную жизнь, часто не находится единомышленников в экранном мире. Тогда и здесь – у экрана, он чувствует себя одиноким, оставаясь один на один со своими проблемами и трудностями.

Большую озабоченность педагогов и психологов вызывают насилие и жестокость, активно позиционируемые медийными каналами. Как известно, в произведениях медиакультуры (кинофильмах, статьях в газетах и журналах, телепередачах, компьютерных играх и сайтах и т.д.) находят свое отражение все социальные, моральные, культурные процессы, происходящие в обществе. И это отражение касается не только происходящих событий, но и чувств, мыслей, переживаемых каждым зрителем, читателем, пользователем. Здесь порой «острые конфликты непрерывно изобретаются и множатся, а физическое насилие является приоритетным способом их разрешения. Отступление от правды жизни неизбежно отражается на содержании той картины мира, которую реально видит на «большом экране» типичный кинозритель» [Тарасов, 2005, с. 173].

К сожалению, все мы довольно часто становимся зрителями, наблюдателями или участниками экранного насилия, которыми наводнены средства массовой коммуникации: телевидение, пресса, Интернет, кинематограф и т.д. Учитывая, что «после отмены цензуры в средствах массовой информации, случившейся в России, как известно, на рубеже 1990-х годов, на кино/теле/видео/компьютерных экранах стали демонстрироваться (практически без соблюдения официально принятых возрастных ограничений) тысячи отечественных и зарубежных произведений, содержащих сцены насилия» [Федоров, 2004, с. 8], доступность подобных произведений

для детской и молодежной аудитории практически ничем не ограничена.

Исследования, проведенные Н. Брушлинской, показали, что регулярный просмотр экранных сцен насилия и жестокости приводит к тому, что у 43,3 % опрошенных отмечается снижение порога чувствительности к жестокости; у 43 % – стимулирование агрессивно-насильственного поведения самого телезрителя; 42,4 % – обесценивание человеческой жизни и нравственных ценностей [Брушлинская, 2002, с. 54]. В самом деле, правонарушения и преступления, употребление наркотиков и тому подобные факты почти ежедневно демонстрируются на страницах газет, ими пестрят телевизионные экраны... Словом, криминальная хроника занимает одно из ведущих мест в тематике медиакультуры. По проценту отведенных на это страниц или эфирного времени криминальные медиатексты стоят на втором месте после рекламы. Бесконечный показ или описание перестрелок, ограблений и т.д. уже перестает казаться чем-то чрезвычайным и воспринимается просто как зрелище или увлекательное чтение [Бондаренко, 1994, с. 78]. Таким образом, ребенок с ранних лет знакомится с лавиной преступлений, насилием и обманом. Он сталкивается с ситуацией, когда средства массовой информации демонстрируют ему «ловкачество, беспринципность, продажность, материальное обогащение любой ценой» [Бондаренко, 1994, с. 79].

Перечисление негативных моментов, которые вносят различные масс-медиа в воспитание и образование детей, может быть продолжено. Вместе с тем, игнорирование значения и влияния средств массовой коммуникации на развитие личности вряд ли приведут к позитивным изменениям в отечественном образовании и воспитании. Л.М. Баженова справедливо считает, что «сколько бы ни ограждали школьников от масс-медиа, это не принесет своих результатов, если в основе всего будет стоять только запрет. То, что существует в культурной жизни общества, вряд ли можно сделать просто запретным. Все дело лишь в методах их использования в процессе образования и воспитания учащихся» [Баженова, 2004, с. 4].

В самом деле, медиа являются только транслятором положительных или негативных моментов в жизни (вымышленных или реальных). В конечном итоге, телевизионному экрану или монитору (как техническим средствам), совершенно безразлично, какую именно картинку они показывают в данный момент, и какой

аудиторией они в это время располагают. Такие понятия как «целевая аудитория», «рейтинг», «прайминг» и т.п., выступают, если так можно выразиться, продуктами «жизнедеятельности» человека в медийном пространстве и медийной реальности. Массовая медиакультура, в сущности, всего лишь отвечает запросам среднестатистической аудитории, которая составляет «электорат» мира медийной индустрии, и здесь действуют законы спроса и предложения... И дело здесь, по-видимому, заключается в том отношении к миру, общению, культуре, которое сегодня немислимо без осмысления проблем медиаобразования.

Кроме негативного потенциала, изучение произведений медиакультуры обладает потенциалом для личностного роста и развития, способно формировать самостоятельность и творчество, ответственность и самостоятельность в суждениях, умения ставить перед собой задачи, творчески разрешать их и адекватно оценивать ситуацию, используя информацию из разных источников. В условиях, когда информационная среда одновременно выступает средством не только информации, но и дезинформации, современному подрастающему поколению необходимо умение критически относиться и самостоятельно осмысление продуктов масс-медиа. «Тогда, возможно, нам удастся создать в обществе ту самую атмосферу неприятия всего безнравственного, что не укладывается в понятие порядочности, честности и открытости, что не согласуется с основными человеческими ценностями. Анализировать сообщения, содержание СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. Текстовое сообщение на мобильном телефоне, песня в стиле рок-музыки, художественный фильм или новость в вечерних новостях – все это СМИ, медиа. И если наши дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь» [Вартанова, Засурский, 2002, с. 41-42].

Известный психолог К. Роджерс неоднократно отмечал в своих трудах, что основа прочных знаний – в процессе их поиска. Вместе с тем, именно поиск необходимой информации и ее осмысление вызывают трудности не только у современных школьников и студентов, но также и у педагогов. Поэтому «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, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, для позитивного саморазвития личности (морального, политического, социокультурного, правового, эстетического и т.д.)» [Федоров, 2003, с. 9].

Трудно также не согласиться с мнением О.А. Баранова о том, что «медиакультура обладает ярко выраженным эмоциональным, психофизиологическим характером воздействия. Она создает и предлагает своеобразные модели эмоционально-чувственного отношения к окружающему, обогащая духовный опыт и способность к переживанию, становится все более значительным компонентом нравственной жизни человека» [Баранов, 2001, с. 9]. Поэтому в современных условиях назрела настоятельная необходимость не только в определении положительного и отрицательного влияния медиакультуры на подрастающее поколение, но и осмысления роли педагога в освоении подрастающим поколением мира медиа. Именно поэтому вопрос об актуальности медиаобразования, то есть образования на материале и средствами массовой коммуникации, уже не вызывает никаких сомнений. Нужно отметить, что мировая педагогическая общественность давно осознала значимость этой проблемы не только для интеллектуального развития человека, но и для его информационной безопасности» [Вартанова, Засурский, 2002, с. 43]. В связи с этим, становится ясно, что в современных условиях медиаобразование и медиакомпетентность выступают одним из важных компонентов работы современного педагога как в школе, так и в вузе. Неслучайно в настоящее время многие учителя школ и преподаватели вузов все более активно обращаются к использованию образовательного, воспитательного и развивающего потенциала медиаобразования.

Выявление и развитие мотивационной сферы ученика в процессе медиаобразования представляет сегодня одну из актуальнейших задач медиапедагогики. В задачи педагога входит не только понять, почему школьник или студент выбирает определенный медиатекст, но и попытаться расширить мотивы общения с медиа, обращаясь не только к эмоциональным или гедонистическим, но и интеллектуальным, творческим, этическим и

другим мотивам. С этой целью педагог должен создать атмосферу доверительных, диалогических взаимоотношений с учеником.

Литература

1. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника: пособие для учителя. М., 2004.
2. Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. М., 1994.
3. Брушлинская Н. Насилие на телеэкране и в жизни // Российская Федерация сегодня. 2002. № 6. С. 54.
4. Иванов М.С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.flogiston.ru>
5. Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. М., 2002.
6. Иванова Л.И. Роль средств массовой коммуникации в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения. Иркутск, 2005.
7. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005.
8. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2001.
9. Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
10. Оранж Т., Флинн Л. Медиадиета для детей. СПб: ДИЛЯ, 2007. 272 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
12. Тарасов К.А. Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры. М.: НИИ киноискусства, 2005.
13. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. 708 с.
14. Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003.
15. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
16. Федоров А.В., Левицкая А.А. Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
17. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
18. Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 216 с.
19. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.

20. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009. 320 с.
21. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
22. Fedorov, Alexander. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
23. Fedorov, Alexander. Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.

Вопросы и задания к главе 2

1. Дайте развернутую характеристику информационного показателя медиакомпетентности педагога.
2. Представьте основные сегменты информационного блока медиакомпетентности.
3. Дайте определение теории медиа и медиаобразования.
4. Какие, на ваш взгляд, теоретические концепции медиаобразования являются наиболее актуальными в настоящее время?
5. В чем состоит связь медиакультуры и медиаобразования? Обоснуйте свой ответ.
6. Представьте характеристику содержательных аспектов медиаобразования.
7. Какие основания лежат в основе дифференциации современных медиатекстов?
8. Дайте определение понятию медиавоздействия. В чем оно проявляется?
9. С какими факторами, на ваш взгляд, связаны процесс синтезирования основных теоретических подходов к медиаобразованию?
10. Охарактеризуйте основные медиаобразовательные модели.
11. Каковы базовые основания отечественных медиаобразовательных моделей?
12. Представьте характеристику наиболее перспективных медиаобразовательных моделей. С чем связаны их преимущества?
13. С чем связана необходимость изучения генезиса отечественного медиаобразования для учителя и преподавателя?
14. В чем состоит специфика медиаискусств? Обоснуйте свой ответ.
15. С какими факторами, на ваш взгляд, связаны интеграционные процессы в современном медиаобразовании?

16. Представьте характеристику основных направлений отечественного медиаобразования.
17. В чем проявляется компетентность педагога?
18. Почему медиакомпетентность является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога?
19. Дайте определение мотивационному показателю медиакомпетентности педагога.
20. Каковы основные характеристики Интернет-зависимости?
21. Какие факторы современности определяют необходимость развития мотивационного показателя медиакомпетентности?
22. Охарактеризуйте основные мотивы общения с медиа современного школьника и студента.
23. Какие факторы определяют неугасающую популярность масс-медиа у подрастающего поколения?
24. Каковы позитивные и негативные последствия общения с медиа?
25. В чем состоит важность выявления и развития мотивационной сферы ученика в процессе медиаобразования? Обоснуйте свой ответ.

3. РЕАЛИЗАЦИЯ СИНТЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА И СОЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

Цели. После изучения главы 3 аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
– основные понятия и характеристики анализа произведений медиакультуры	– представлять развернутую характеристику ключевым понятиям медиаобразования
– основные характеристики креативного показателя медиакомпетентности	– выбирать и описывать формы и методы заданий на медиаматериале, способствующих развернутому анализу медиатекстов
– основные характеристики перцептивного показателя медиакомпетентности	– представлять характерные особенности «первичной», «вторичной», комплексной идентификации медиатекста
– основные характеристики интерпретационного/оценочного (аналитического) показателя медиакомпетентности	– обосновать основные положения критического анализа медиатекста
– основные характеристики практико-деятельностного показателя медиакомпетентности	– раскрыть основные положения творческих заданий на материал медиакультуры

Ключевые слова к главе 3

Синтетическая модель медиаобразования	Медиакомпетентность
Перцептивный показатель медиакомпетентности	Интерпретационный/оценочный (аналитический) показатель медиакомпетентности
Научно-образовательный центр	Практико-деятельностный показатель медиакомпетентности
Креативный показатель медиакомпетентности	Показатели развития медиакомпетентности

3.1. Развитие перцептивного и аналитического показателя медиакомпетентности учителей и преподавателей в процессе реализации синтетической модели медиаобразования

Перцептивный показатель развития медиакомпетентности определяется профессором А.В. Федоровым как способность «отождествления с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход событий медиатекста» [Федоров, 2007; Fedorov, 2011].

Аналитический (интерпретационный/оценочный) показатель медиакомпетентности – заключается в умении критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. «Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах» [Федоров, 2007; Fedorov, 2011].

Данные показатели медиакомпетентности тесно связаны с проблемой анализа и интерпретации произведений медиакультуры. Аналитические умения представляют собой важный компонент профессиональной компетентности как школьного учителя, так и преподавателя вуза, в связи с чем приемы, формы и методы работы с различными медиатекстами не являются новым видом деятельности для педагогов.

Работа с анализом медиатекста позволяет педагогам открыть для себя новые стороны аналитического процесса, связанные с развитием умения противостоять манипулятивному воздействию, которое присутствует во многих медиатекстах. В ходе просмотра и обсуждения фильма, телепередачи и т.д. осуществляется его критический анализ с точки зрения того, насколько достоверной можно считать ту или иную информацию.

Процесс анализа и интерпретации произведений медиакультуры во многом определяется их *восприятием*. *Восприятие* – «психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их свойств и частей, связанный с пониманием целостности отражаемого» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 44]. Под *медиавосприятием* понимается восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в аудиовизуальном, пространственно-временном образе [Федоров, 2001, с. 10]. Проблема развития медиавосприятия школьников и студентов нашла свое развитие в трудах разных лет многих отечественных медиапедагогов: О.А. Баранова, С.М. Ивановой, С.Н. Пензина, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и других. Например, по мнению С.М. Ивановой, восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с. 9]. «Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к искусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 7]. Ю.Н. Усов, исходя из глубокого понимания того, что восприятие искусства «опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления» [Усов, 1989, с. 4], предложил следующую формулировку: «восприятие звукозрительного образа – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с. 235].

Установлены взаимосвязи нескольких процессов, на которых основывается восприятие медиатекстов: восприятия динамически развивающихся зрительных образов; сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза; прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте [Федоров, 2004, с. 156].

Ю.Н. Усовым были выделены два основных типа художественного восприятия: «сопереживание герою» (опора на

абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою); понимание логики развития мысли авторов в художественной структуре фильма (опора на образно-пространственное мышление) [Усов, 1989, с. 10].

Позже уровни медиавосприятия аудитории были охарактеризованы А.В. Федоровым [Федоров, 2001, с. 14] следующим образом:

1. Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный», фрагментарный»). Основные показатели данного уровня: эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).
2. Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.). Основные показатели данного уровня: отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).
3. Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.) Основные показатели данного уровня: отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного), то есть способность соотнесения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста.

Именно поэтому основой медиаобразовательного процесса выступает диалог. Диалог предполагает активный обмен информацией, совместную творческую деятельность, обладающую огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом.

К примеру, обсуждая фильм, учащийся (студент) вступает в процесс общения и с педагогом, и с его создателями. Здесь не может

идти речи о навязывании чьего-то мнения или отношения к медиапроизведению, так как осмысление медиатекста предполагает его самостоятельную оценку, основанную на собственном уровне восприятия. Данная точка зрения поддерживается многими известными медиапедагогами. Так, например, известный британский медиапедагог Л. Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Использование диалога в процессе анализа и оценки медиапроизведений предполагает активный обмен мнениями, включения интерактивных форм и методов деятельности – презентаций, деловых и ролевых игр, конкурсов творческих работ и их обсуждение, коллективных творческих заданий и т.д.

Интересный пример интерактивных форм работы в медиаобразовательном процессе предлагает Н.В. Змановская. Занятия созданной ею медиапедагогической студии направлены на усиление ориентации использования гипертекста, развитие поисковых информационных умений студентов в процессе получения знаний [Змановская, 2003, с. 154]. Использование компьютерной техники в этом случае становится не просто инструментом обучения, или как в случае стихийного интерактивного общения – обыденным техническим устройством для передачи информации, а выступает образовательной мультимедийной средой, предоставляющей информацию посредством гипертекста. Развитие медиакомпетентности студентов на занятиях в педагогической студии включает в себя «знания и умения оперативного, процедурного и поведенческого характера», которые являются основой для осуществления будущей профессиональной педагогической деятельности [Змановская, 2003, с. 157]. Такая форма диалогового взаимодействия, как нам кажется, имеет огромные перспективы в современном образовании (не только вузовском, но и в школьном).

В настоящее время активный интерес многих педагогов привлечен к развивающим технологиям, одной из которых является технология развития критического мышления. Данная технология широко используется и в процессе анализа медиатекстов различных типов и жанров. *Мышление* – «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» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 431].

В настоящее время существует ряд трактовок понятия *критическое мышление*. На основе их сравнительного анализа мы можем выделить следующую интерпретацию, которая, по нашему мнению, наиболее близко подходит к понятию критического анализа произведений медиакультуры: «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [Темпл, Мередит, 1997].

Должен ли обладать критическим мышлением современный педагог? Вопрос, понятен риторический, так как критически мыслить – значит осознанно оценивать, рассуждать, мыслить, проявляя психическую, эмоциональную, познавательную активность, что, собственно, и составляет суть любой интеллектуальной деятельности.

Процесс критического осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «критической медиаграмотности», которая по мнению одного из американских исследователей Л.М. Симэли «способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них» [Semaly, 2000, p. 111].

В российской медиапедагогике, по мнению многих исследователей, проблема критической грамотности (критической автономии) становится неотъемлемой частью медиакомпетентности, которая и предполагает, в том числе умение давать самостоятельную оценку и критическое осмысление медиаинформации. Неслучайно в характеристике интерпретационного/оценочного показателя А.В. Федоров отмечает, что критическая автономия личности (вне зависимости от общественного авторитета медийного источника) обеспечивает «ее критический анализ и понимание медиатекста,

основанного на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и перцептивного» показателей. Именно поэтому процесс анализа произведения медиакультуры в практике медиаобразования не осуществляется в отрыве от остальных форм работы, предполагающих развитие остальных показателей медиакомпетентности. В процессе медиаобразования анализ медиатекстов различных видов и жанров осуществляется после овладения учащимися или студентами креативными умениями в области медиа, при сформированном полноценном восприятии произведений медиакультуры. В противном случае, говорить о полноценном и всестороннем анализе было бы преждевременно, так как для его осуществления аудитория должна быть подготовлена к интерпретации, аргументированной оценке медиатекста, знакома с видами и жанрами медиа.

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

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

Интерпретация медиатекста – процесс с одной стороны, сугубо индивидуальный, зависящий от восприятия, художественного и эстетического вкуса, мировоззренческих и ценностных установок адресата. С другой стороны, процесс интерпретации – коллективный, так как во время обсуждения, диалога, дискуссии по поводу изучаемого медиатекста возникает некое общее настроение, стремление поделиться своими мыслями, чувствами, переживаниями.

Любой текст, в том числе и медиатекст «предстает перед нами не как реализация сообщения на каком-либо одном языке, а как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности. В связи с этим меняется представление об отношении потребителя и текста. Вместо формулы «потребитель дешифрует текст» возможна более точная – «потребитель общается с текстом» [Лотман, 1992, с. 130-132].

Декодирование – социопсихологический процесс, в котором «аудитории не только отождествляет себя с теми или иными элементами текста, но и спорит с ним, играет с ним (теория игры Стивенсона), критикует его» [Бакулев, 2005, с. 45]. Декодирование начинается с постановки вопросов о самом медиатексте, его создателях, их целях и т.д.

Процесс анализа произведения медиакультуры всегда связан с творчеством, вернее – со-творчеством. Поэтому говорить о единой и строго регламентированной схеме анализа не приходится: здесь многое зависит от аудитории, самого медиатекста, цели анализа и т.д. Однако. Если рассматривать общие принципы анализа медиатекста. Например, со школьными учителями, то здесь совершенно правильным сможет стать мнение Е.А. Бондаренко о том, что анализ следует проводить, исходя из сюжетной линии медиатекста (включая изучение его особенностей по аналогии с литературными произведениями), затем следует переход к рассмотрению экранных форм (включая исследование особенностей медиаязыка – выразительные средства, композицию, мизансцены, монтаж, планы и ракурсы; ритм, интонацию медиатекста; достоверность, выбор актерской группы и т.д.) [Бондаренко, 2000, с. 28-29].

В самом деле, процесс воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медиаинформации требует от аудитории умений полноценно воспринимать медиатекст, группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Только на основании системообразующей характеристики медиатекста можно сделать самостоятельные и осознанные выводы.

Преимущественно, схема занятия, посвященного анализу медиатекста, напоминает схему традиционного урока. На первом

этапе занятия – вступительное слово, или так называемая «установка на восприятие», в которой излагаются цель и задачи, информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания. Данный структурный компонент («вызов») осуществляется с целью активизировать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс. Установка на восприятие тесно связана с мотивационной сферой аудитории: мотивы могут быть разносторонними (например, познавательными, нравственными, эстетическими и т.д.), а могут ограничиваться лишь одним – двумя (скажем, рекреационным и нравственным). Неоднозначность мотивационной сферы общения с медиапроизведением отражается в восприятии, интерпретации и анализе медиаинформации. В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста А.В. Федоровым названы: полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога, навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п. В качестве лучших им выделены тактичная, короткая по времени информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков [Федоров, 2004, с. 157].

Коммуникативный этап («осмысление»), как правило, включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

И, наконец, собственно анализ медиатекста («рефлексия») предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов (образов, иллюстраций и т.п.); постижение логики «авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.)» [Федоров, 2001, с. 61]; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д.

Оценка медиапроизведений основывается на комплексе взаимосвязанных показателей: эмоциональная включенность аудитории; эмоциональная активность суждений о медиапроизведении; оценочное чувство; умение анализировать медиатекст; образное мышление; умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения

оценки; проявление оценочного суждения на новом уровне и в иной форме [Федоров, 2001, с. 13].

Классификацию методов анализа медиатекстов можно представить следующим образом:

- *автобиографический (личностный) анализ*: описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом: учащиеся/студенты сопоставляют личный жизненный опыт (события личной жизни, проявление своего характера в различных жизненных ситуациях сравниваются с жизненным опытом персонажей медиатекстов), опираясь на ассоциативную память (эффект «вспышек памяти»). Данный аналитический подход помогает аудитории понять влияние медиаккультуры на развитие личности человека;
- *анализ культурной мифологии*: выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах;
- *анализ медийных стереотипов*: выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий и т.д. в медиатекстах;
- *анализ персонажей*: анализ характеров, мотивов поведения, идеологических ориентаций и действий персонажей медиатекстов;
- *герменевтический анализ культурного контекста*: исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и точку зрения аудитории;
- *идентификационный анализ*: распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем;
- *идеологический, философский анализ*: анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы;
- *иконографический анализ*: ассоциативный анализ изображения в медиатексте, связанный с семиотическим анализом;
- *контент-анализ*: количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Пригоден также к анализу работы медийных

агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.);

- *культивационный анализ*: анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа. Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как: а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; в) исследование периодических опросов медийной аудитории;
- *семиотический анализ медиатекстов*: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ связан с иконографическим анализом;
- *структурный анализ*: анализ систем, отношений, форм медиакультуры, медиатекстов;
- *сюжетный/повествовательный анализ*: анализ сюжетов, фабул медиатекстов;
- *этический анализ*: анализ этических/моральных особенностей медиатекста;
- *эстетический анализ*: анализ художественных особенностей, стилистики медиатекста [Федоров, 2007, с. 192].

К организационным принципам анализа медиатекстов, по мнению многих российских медиапедагогов (Е.А. Бондаренко, С.Н. Пен-зин, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.) можно отнести следующие:

- создание атмосферы психологического комфорта, раскрепощенности;
- импровизация (строго запрограммированных схем занятий нет, что, в свою очередь, требует от педагога тщательной подготовки и готовности к возможной вариативности проведения обсуждений, дискуссий);
- тесная связь с социально-культурной средой.

Приведем пример анализа медийных стереотипов, который осуществлялся нами на занятии с учителями школ и работниками дополнительного образования на материале фильмов комедийного жанра.

По определению А.В. Федорова, анализ медийных стереотипов (Media Stereotypes Analysis) включает в себя «выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный стереотип отражает устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Под медийными стереотипами (от греческих слов stereos – твердый и typos – отпечаток) принято понимать схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию» [Федоров, 2007, с. 228].

Осуществление анализа медийных стереотипов опирается на *ключевые понятия медиаобразования* – «агентство медиа» («источник информации»), «категория медиатекста», «язык медиатекста», «технология медиа», «категория медиа», «аудитория медиа» и др.

Агентство медиа (производитель медиатекста, источник медийной информации, индустрия медиа) – организации, группы лиц (авторы, продюсеры, менеджеры и др.), работающие на телеканале, в издательстве, редакции, киностудии и т.д. и комплекс технических средств, создающих и распространяющих медиатексты, как правило, предназначенные для массовой аудитории.

Категория медиа – различные виды (печать, телевидение, кинематограф и др.), формы (рекламные, документальные, образовательные и т.д.) и жанры (статья, интервью, репортаж, драма, комедия и др.) медиатекстов.

Аудитория (адресат) медиаобразования – группы людей, на которые рассчитан медиатекст (школьники, студенты, учителя, преподаватели, работники медиасферы – медиатеки, учебного телевидения и т.д.).

Технология медиа – 1) аппаратура, инструменты и материалы, необходимые для производства медиатекстов; 2) способы создания медиатекстов (в плане использования конкретных технических средств, композиции, жанра и т.д.).

Медиаязык – комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов. Медиа способны «общаться» с читателями, пользователями или слушателями на вербальном, изобразительном или аудиовизуальном языках. При создании конкретных медиатекстов может применяться комплекс средств и приемов (набор кодов и условностей, с помощью

которых переосмысливается и представляется реальность). Например, кино и телевидение используют аудиовизуальный язык, включающий и зрительные и звуковые средства, язык прессы сочетает вербальные (печатный текст) и графические (иллюстрации, фотографии) образы.

Репрезентация медиа – процесс отражения (репрезентации) жизни человеческого социума (людей, событий, идей и т.д.) в медиатексте [Федоров, 2001].

Медийные стереотипы достаточно часто встречаются в произведениях массовой культуры различных жанров.

В процессе осуществления анализа рекламного медиатекста мы уделяли внимание изучению стереотипов фабульных ситуаций, обстановки действия медиатекста (предметы, место действия, исторический период и т.д.), характеров персонажей, их ценностей, идей, языка, мимики, жестов, одежды, приемов изображения.

Например, с целью выявления структурных компонентов сюжетных стереотипов вниманию учителей была предложена подборка фрагментов их известных фильмов комедийного жанра. Анализ данных фрагментов осуществлялся при помощи заполнения таблицы 1, которое позволило учителям сделать вывод, что основные события, характерные для комедийных фильмов «массового успеха», укладываются в определенный алгоритм: в медиатексте действует(ют) персонаж(и) в определенных жизненных условиях; однажды его(их) обычная жизнь нарушается (возникает проблема), и персонаж(и) пытаются решить ее, чтобы вернуться к прежней, стабильной жизни.

Таблица 1

**Базовая структура сюжетных стереотипов
в кинематографическом медиатексте комедийного жанра**

Персонаж и	существенное изменение в жизни персонажей	возникшая проблема	поиски решения проблемы	решение проблемы/ возврат к стабильной жизни
<i>Фильм «Поездка в Америку»</i>	Узнав о решении родителей сыграть его свадьбу, Аким	Аким сталкивается с рядом трудностей	Главный путь, который выбирает Аким для решения жизненных проблем,	После конфликта с главной героиней фильма –

Главный герой – принц Аким	решает уехать в Америку и попробовать самостоятельно решить свою судьбу	связанных с освоением новой для себя жизни	заключается в стремлении помочь людям, проявляя добросовестность и честность	Лисой, Аким снова возвращается с ней к привычной жизни во дворце
Фильм «Назад в будущее» Главный герой – изобретатель	Главный герой изобретает «машину времени»	Отправив своего друга в прошлое, изобретатель сталкивается с тем, что	Изобретателю приходится несколько раз совершать полеты на «машине времени», пытаясь исправить допущенные ошибки	После того, как практически все вмешательство в ход реальных событий

Окончание таблицы 1

		любое изменение событий в прошлом изменяет настоящее и будущее, существенно меняет судьбу всех, кто вовлечен в события		исправлены, жизнь героев стабилизируется
--	--	--	--	--

После выполнения данного задания учителя пришли к выводу, что базовая структура разных произведений массовой культуры комедийного жанра, в сущности, имеет стереотипную фабульную основу. Главный конфликт сюжета, связывается с какими-либо значительными событиями, которые, в свою очередь, приводят к необходимости выходить из создавшегося положения с тем, чтобы снова вернуться к нормальной жизни.

С целью выявления жанровой специфики медийных стереотипов фильмов комедийного жанра, можно включать в ход анализа медиатекстов рецензирование, в котором необходимо назвать типичные особенности медиатекстов комедийного жанра, указать ключевые особенности жанровой специфики, включая композиционные решения, выразительные средства, характерные для медиатекстов данного жанра. Анализ рецензий, подготовленных учителями школ на занятиях, позволил нам прийти к следующим выводам: с особенностям фильмов комедийного жанра аудитория относит ситуации, связанные с подменой или замещением, происходящих в жизни главного героя (изменением стиля или образа жизни, неординарным событием, связанным характером его деятельности или взаимоотношений и т.п.). К основным композиционным решениям в комедии относятся ситуации абсурда, в которые попадают главные герои. Выразительными средствами фильмов комедийного жанра становится как особенности операторской съемки (монтаж, спецэффекты и т.д.), так и звуковое сопровождение фильма. Так, например, учителя отметили, что в фильмах комедийного жанра преимущественно, звучит веселая, забавная музыка, позволяющая создать соответствующее настроение у аудитории.

Так как большинство кинофильмов комедийного жанра строится по принципам массовой (популярной) культуры, на их примере можно рассматривать сущность механизма «эмоционального маятника» – чередования эпизодов положительной (+) и отрицательной (-) эмоциональной направленности. Приведем фрагмент обсуждения данного механизма на примере комедии Э. Рязанова «Служебный роман».

Главный герой встречается со старым приятелем (+).

На вечеринке, куда приглашен главный герой, разгорается скандал (-).

У главного героя и директора предприятия возникает взаимная симпатия (+) и т.д.

Работа со структурными компонентами медиатекстов – достаточно новый вид работы для учителя, не занимавшегося прежде анализом произведений медиакультуры, существенную помощь может оказать заполнение таблицы 2, пример коллективного заполнения которой приводится ниже.

Таблица 2

**Структура сюжетных стереотипов медиатекстов комедийного жанра
(«Вокзал для двоих» – режиссер Э. Рязанов)**

Персонажи: мужской персонаж, женский персонаж	Существенное изменение в жизни персонажей: встреча мужского и женского персонажей	Возникшая проблема: мезальянс, ревность, болезнь	Поиски решения проблемы: борьба персонажа(ей) за свою любовь	Решение проблемы/ возврат к стабильной жизни: свадьба/ любовная гармония
Буфетчица привокзального кафе Музыкант	Музыкант отстаёт от поезда по вине буфетчицы и остаётся без документов в привокзальном кафе	Возникшее чувство между случайными знакомыми омрачает обстоятельство, связанное с предстоящим судом над	После расставания буфетчица приезжает на свидание к музыканту, который отбывает срок заключения	Несмотря на обстоятельства встречи, влюбленные счастливы

Окончание таблицы 2

		музыкантом (взявшего на себя вину своей жены в дорожно-транспортном происшествии), плюс, естественно, проблема мезальянса	где-то на Севере	
--	--	--	------------------	--

В процессе анализа фильмов комедийного жанра, происходит и изучение ключевых понятий *медийные технологии (media technologies)* и *языки медиа (media languages)*, в процессе которого аудитория выявляет стереотипные технологии создания

медиатекстов, а также стереотипные аудиовизуальные решения создания медиатекстов комедийного жанра жанров.

Это задание может быть посвящено прогнозированию успеха фильма комедийного жанра у определенной аудитории (по возрасту, уровню образования, материального уровня и т.д.). С этой целью педагогам предлагается заполнить стереотипные схемы для создания будущего телевизионного рекламного медиатекста, обращенного к определенной целевой аудитории. Алгоритм выполнения задания может быть следующим: определение акцентов рекламы; средства достижения результата.

После выполнения ряда заданий, направленных на более глубокое изучение структурных компонентов медийных стереотипов в фильмах комедийного жанра, аудитории может быть предложен следующий вид работы, выполняемый в минигруппах. Каждой минигруппе предлагается составить характеристику проявления жанровых стереотипов на примере конкретных фильмов комедийного жанра. Нам представляется, что наиболее удобной формой выполнения этого задания может стать заполнение таблицы 3.

Таблица 3

Проявление жанровых стереотипов в медиатекстах комедийного жанра

Элементы медиатекста	Ход основных событий
фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	в ходе событий фильма происходит определенная ситуация, в результате которой герои попадают в необычные для себя условия.
типичные ситуации (в том числе – кульминации, конфликты)	Путаница, розыгрыш, подмена героев
персонажи: а) мужские; б) женские	а) герой или недотепа; б) красавица или недотепа
возраст персонажей: а) мужских;	а) не имеет значения; б) не имеет значения

б) женских	
раса персонажей: а) мужских; б) женских	а) в основном – европейская (хотя возможны варианты); б) в основном – европейская (хотя возможны варианты)
внешний вид, телосложение персонажей: а) мужских; б) женских	а) если герой – мускулистый, физически развитый; если недотепа – щуплый и невзрачный; б) если красавица – стройная, ухоженная, если недотепа – внешность не имеет значения
профессия, уровень образования персонажей: а) мужских; б) женских	а) не имеет значения; б) не имеет значения
семья персонажей: а) мужских; б) женских	а) женат; б) чаще всего семьи нет
социальный статус персонажей: а) мужских; б) женских	а) герой – служащий или военный; недотепа – статус не определен; б) красавица – богата; недотепа – служащая

Продолжение таблицы 3

черты характера, темперамент персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – мужественный, самостоятельный, волевой; недотепа – добрый. Доверчивый; б) красавица – строгая, умная; недотепа – добрая, доверчивая
мимика, жесты персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – невозмутимый; недотепа – эмоциональный. б) красавица – мимика выразительная, но сдержанная; недотепа – эмоциональная
одежда персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – строгий костюм; недотепа – одет небрежно;

	б) красавица – одежда дорогая; недотепа – одета смешно.
лексика, диалоги персонажей: а) мужских б) женских	а) у героя речь поставлена хорошо, у недотепы – смешные обороты речи и недостатки в произношении; б) красавица – речь поставлена хорошо; у недотепы – смешные обороты речи и недостатки в произношении
ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – имеет четкие ориентиры на победу, недотепа – на избегание неудачи; б) главная ценность – любовь
увлечения, хобби персонажей: а) мужских б) женских	а) оружие, автомобили; б) серьезных увлечений нет (шопинг и разговоры с подругами не в счет)
завязка действия	происходит абсурдная (неординарная ситуация)
развязка действия	ситуация разрешается, жизнь возвращается в прежнее русло

Окончание таблицы 3

историческая обстановка	могут быть использованы разные исторические эпохи
бытовая обстановка	у всех положительных героев быт налажен; у недотеп, как правило, есть бытовые и жилищные трудности
изобразительный стиль	музыкальное сопровождение, монтаж, спецэффекты соответствуют комедийному жанру

Выполнение таких заданий позволяет аудитории определить основные стереотипные решения при создании медиатекстов массовой культуры комедийного жанра, что, в конечном итоге, способствует осуществлению более полноценного самостоятельного осмысления не только данного вида медиатекстов, но и произведений более серьезных видов и жанров.

Ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* предполагает выполнение заданий, направленных на развитие перцептивного показателя медиакомпетентности, который позволяет предугадать ход событий медиатекста. Знание основных структурных компонентов медийных стереотипов фильмов комедийного жанра позволяет определить логику дальнейших или предшествующих событий.

С этой целью можно предложить аудитории следующее задание: по первым (или финальным) эпизодам фильма комедийного жанра попробовать определить дальнейшие (предыдущие) события в медиатексте. Как показывает практика выполнения этого задания – как в студенческой аудитории, так и в работе с педагогами, – творческая интерпретация отрывка фильмов комедийного жанра может быть очень интересной и оригинальной.

Еще одно задание, направленное на изучение медийных стереотипов фильмов комедийного жанра, состоит в сочинении рассказов от имени стереотипного (главного или второстепенного) героя фильма с сохранением его характерных особенностей, лексики и т.п. Это задание можно проводить на конкурсной основе. Приведем пример оригинального выполнения данного задания по мотивам фрагмента из комедийного фильма «Карнавал» (письмо написано от имени главной героини).

«Дорогая Вера! Пишу тебе прямо из института, в который я приехала поступать. Сегодня у меня был первый экзамен. Я очень волновалась, но, по-моему, выступила очень хорошо. А вот преподаватели так вовсе не считают, ругают за то, что у меня вроде говор не такой. А какой у меня говор? Как у нас дома говорят, так и я говорю... Тут один студент мне посоветовал книжки взять, по которым надо учиться, как правильно говорить. Ну, всё, я побежала, а то все преподаватели уйдут. Нина».

Как можно заметить, автору в работе удалось не только передать характерные особенности главной героини фильма, но и ее настроение, переживания, что свидетельствует об определенной степени идентификации с героями и авторами фильма. Словом, «практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, моральных установок и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к

идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным этическим уровнем» [Федоров, 2007, 375].

Также в процессе анализа медийных стереотипов возможно использование проблемных вопросов, обсуждение которых позволяет аудитории осуществлять более глубокий самостоятельный анализ произведений медиаккультуры в дальнейшем.

Приведем примеры некоторых вопросов:

Назовите основные стереотипные функции кинематографического медийного агентства/холдинга. Почему вы выбрали именно эти функции?

Как условности и коды работают в фильмах комедийного жанра?

Какие приемы и художественные средства используются в фильмах-комедиях для привлечения внимания аудитории?

Как вы думаете, есть ли в фильмах комедийного жанра предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного комедийного медиатекста?

Каким образом влияет комедийный жанр на культурные отношения и ценности, культурную мифологию, мировоззрения людей?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для фильмов комедийного жанра?

Предсказывает ли завязка события дальнейший ход сюжета комедии? Обоснуйте свой ответ.

Сформулируйте стереотипы завязок для комедийных медиатекстов.

Как в фильмах комедийного жанра может проявляться стереотипность технологических решений?

Возможны ли стереотипы изобразительного решения в комедийном жанре? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Возможны ли стереотипы звукового решения в комедийном фильме? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Можете ли вы назвать стереотипы визуальных кодов в фильмах комедийно жанра?

Если бы вам предложили выбрать десять лучших комедий, которые могли бы рассказать о России инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти медиатексты?

Какие политические, социальные и культурные стереотипы отображены в фильмах комедийного жанра?

Возможны ли различные интерпретации стереотипных комедийных медиатекстов и их персонажей?

Воздействуют ли стереотипные медийные репрезентации комедии на вашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

На какие группы современного общества медийные стереотипы фильмов комедийно жанра воздействуют наиболее сильно? Почему? и т.д. [Федоров, 2007].

Таким образом, в процессе осуществления анализа медийных стереотипов на примере фильмов комедийного жанра, учителя получают возможность углубить свои знания о жанровом своеобразии аудиовизуальных произведений медиакультуры, ее выразительных средствах, специфике медийного языка, условностей, характерных для комедийного жанра и т.д. Выполнение творческих заданий, которые включает анализ произведений медиакультуры направлено, в конечном итоге, на развитие полноценного медиавосприятия, включающему аналитические и интерпретационные умения. Знания, которые получают педагоги в процессе анализа произведений медиакультуры, могут использоваться ими в практической педагогической деятельности.

Для осуществления эффективной работы с учащимися на материале произведений медиакультуры, современный педагог должен владеть основными приемами, методами и средствами анализа медиатекстов различных видов и жанров. Неслучайно в образовательном процессе очень многое зависит от позиции и личностного отношения учителя к медиакультуре, методов, которые он использует в учебно-воспитательном процессе. Создание творческой (со-творческой), раскрепощенной атмосферы, диалог, позволяющий открыто высказывать свою точку зрения, сотрудничество – все эти факторы очень благотворно влияют и на эффективность работы с школьниками, и со студентами.

Литература

1. Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: Западные теории и концепции: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2005. 176 с.
2. Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры: Сборник статей и методических материалов. Омск: Сиб. фил. ин-та культурологии, 2000. 91 с.
3. Змановская Н.В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуникативной образованности студентов вуза – будущих учителей

- // Вопросы педагогического образования. Вып. 14. Иркутск: ИПКРО, 2003. С. 152-158.
4. Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
 5. Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.
 6. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Избранные статьи в 3-х т. Таллин: Александра, 1992. Т. 1.
 7. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист, 1993. С. 22-23.
 8. Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
 9. Педагогический энциклопедический словарь / гл ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
 10. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под общ. ред. В.В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.
 11. Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: Свод основ. М.: ИОО, 1997.
 12. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
 13. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов.: ЦВВР. 708 с.
 14. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
 15. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
 16. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2006. 206 с.
 17. Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 216 с.
 18. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.
 19. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Монография. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009. 320 с.
 20. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
 21. Fedorov, Alexander. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 120 p.

22. Fedorov, Alexander (2011). Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.
23. Semaly, L.M. Literacy in Multimedia America. New York- London: Falmer Press, 2000. 243 p.

3.2. Развитие практико-деятельностного и креативного показателя медиакомпетентности учителей и преподавателей вузов в реализации синтетической модели медиаобразования

Процесс подготовки педагогов к осуществлению медиаобразовательной деятельности многогранен: он включает изучение теоретического материала, а также практические занятия, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на основе изучения произведений медиакультуры. В результате выполнения творческих заданий педагоги получают возможность на практике апробировать полученные знания для дальнейшей реализации в школе, вузе, кино- или медиаклубах, юнкоровских кружках, факультативах и студий по медиаобразованию для всех возрастных категорий. В связи с этим синтетическая модель медиаобразования включает в составе практико-ориентированного блока практико-деятельностный и креативный показатели медиакомпетентности.

Практико-деятельностный показатель медиакомпетентности включает «практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере» [Федоров, 2007; Fedorov, 2011].

Креативный показатель – представляет собой «ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Федоров, 2007; Fedorov, 2011].

Практическая реализация знаний и умений, приобретенных педагогами в процессе медиаобразовательных занятий, становится очень важным компонентом для реализации будущих медиапроектов, которые они будут осуществлять со школьниками и студентами.

Особое внимание в работе с преподавателями уделяется изучению методов медиаобразования, рассматриваемых как способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования [Федоров, 2001, с. 34–40]. При этом усвоение знаний и способов деятельности, основанных на изучении произведений медиакультуры, происходит на следующих уровнях: 1) применении знаний и способов деятельности на материале медиа; 2) осознанного восприятия и запоминания; 3) творческого применения знаний о медиа и произведениях медиакультуры.

Классификацию методов медиаобразования можно представить следующим образом:

- по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа);
- по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения) [Федоров, 2004]. Наибольшее распространение в российском медиаобразовании получили словесные, наглядные, репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые методы.

В медиаобразовательном процессе используются разнообразные педагогические приемы. *Приемы обучения* – «конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. ... На уровне учебного предмета сочетания приемов составляют методики и даже целостные методические системы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 216].

Педагогические приемы определяются общедидактическими методами, и каждая конкретная методика или педагогическая технология может включать множество сочетаний педагогических приемов, выбор которых обусловлен особенностями содержания обучения, способами и планируемыми уровнями усвоения учебного материала, имеющимися средствами их реализации, степенью эффективности применения того или иного приема и т.д.

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

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

Творческие задания на медиаматериале выполняют обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие *функции*:

- обучающая функция направлена на усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов;
- адаптационная – на способность применять эти знания в иных ситуациях;
- развивающая – на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа;
- управляющая – на создание наилучших условий для всего процесса медиаобразования [Федоров, 2001].

В медиаобразовательной практике могут применяться разнообразные *способы деятельности*: дескриптивный (пересказ содержания медиапроизведений), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, его языка, авторской позиции), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями) [Федоров, 2001, с. 65].

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

Под *интерактивным обучением* понимается «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [Панина, 2006, с. 8]. Среди основных *принципов интерактивного обучения* в медиаобразовательном контексте можно выделить диалогическое взаимодействие участников учебного процесса, работу в группах на основе кооперации и сотрудничества, игровую и тренинговую

организация работы с медиапроизведениями. В соответствии с основными принципами формы и методы медиаобразовательного процесса можно представить следующим образом:

- дискуссионные: диалог, групповые и коллективные дискуссии, обсуждение произведений медиакультуры, анализ ситуаций и т.п.;
- игровые: литературно-имитационные, театрализованно-ситуативные, изобразительно-имитационные и др. игровые задания на медиаматериале;
- тренинговые, включающие дискуссионные и игровые формы работы на материале произведений медиакультуры.

Создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности аудитории представляет собой важную задачу современного педагога. В связи с этим проблемное обучение, формирование «познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 218], все чаще используется и в медиапедагогике.

Например, в медиаобразовательных моделях Ю.Н. Усова, Г.Н. Поличко, А.В. Спичкина, А.В. Федорова и др. акцент делается именно на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, «развивающих индивидуальность учащихся, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [Федоров, 2004, с. 12].

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

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

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

Все активнее в школьном и вузовском медиаобразовании применяется *проективная деятельность*. Медиаобразовательные проекты выступают важным средством развития познавательной активности, креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств учащихся (студентов). Метод проектов, ориентированный на исследовательскую деятельность учащихся (студентов), направлен на применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре. Проектная деятельность на материале медиа позволяет аудитории стать активными участниками учебно-воспитательного процесса, способствует умению работать в коллективе. Особое значение проективная деятельность приобретает в процессе развития критического мышления школьной (студенческой) аудитории, так как творческая работа над проектом способствует формированию «такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» системе. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это – верно, а это – неверно» [Чечель, 1998, с. 12].

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

- проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;
- обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;
- наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель – ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

Педагог в работе над медийным проектом оказывает помощь аудитории в поиске информации, является одновременно и источником информации, и координатором работы аудитории. Его важной задачей становится поддержка и поощрение учащихся, активизация их творческой деятельности. В качестве основных условий реализации медиаобразовательных проектов в условиях школы А.В. Спичкин выделяет следующие:

- для того, чтобы школьники могли сравнить возможности различного оборудования и осознать особенности его эксплуатации, им должен быть обеспечен максимальный доступ ко всей имеющейся в учебном заведении технике;
- для обеспечения управляемости ходом проекта необходимо принимать в расчет сложности производственного процесса, связанные с освоением технического оборудования;
- школьники должны осознавать важность правильного определения масштабности осуществляемых проектов. Проекты должны иметь четко поставленные цели и быть ориентированы на определенную аудиторию;
- школьники не должны ставить перед собой задачи, превышающие уровень их технической и художественной подготовленности. Перед началом работы необходимо точно определить критерии качества конечного продукта, при достижении которых работа будет считаться завершённой;
- практическая деятельность школьников по созданию медиатекстов и обсуждение ее результатов должны способствовать пониманию того, как конструируются, распространяются и потребляются сообщения СМИ;
- каждый из учителей, работающих со школьниками на том или ином этапе реализации проекта, должен четко представлять его общую структуру, цели и задачи. Решение частных задач, связанных с конкретным школьным предметом, должно быть подчинено общим целям [Спичкин, 1999, с. 42].

Данные позиции, как нам кажется, являются справедливыми не только для школьного, но и вузовского медиаобразовательного процесса. Работа над творческими медиаобразовательными проектами со студентами в рамках предметов специализации для педагогических вузов «Медиаобразование», например, включает в себя такие виды проективной деятельности, как создание и творческое воплощение собственных медиапродуктов (фильмов, газет, рекламных роликов социально-педагогической направленности и т.д.), разработку сценариев школьных мероприятий (факультативных, киноклубных занятий) для учащихся разных возрастных категорий и т.п. Перед тем, как перейти к практической реализации проектов, студентам могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

- для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.);
- какие педагогические цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта;
- какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т.д.

Таким образом, подготовка медиаобразовательных проектов, интерактивные формы работы с произведениями медиакультуры, постановка проблемных вопросов и т.п., позволяют успешно решать основные задачи медиаобразования, способствовать развитию медиакомпетентности.

Занятия, направленные на развитие медиакомпетентности аудитории, основаны на использовании игровых и творческих форм. В частности, в медиаобразовании различные творческие задания классифицируются по определению в зависимости от характера содержания учебного материала; от характера требований, предъявляемых к получению конечного результата; от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения. В настоящее время наибольшее распространение в практике медиаобразования получили следующие циклы творческих заданий на материале медиакультуры:

1. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-творческих заданий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.
2. Цикл творческих заданий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов.
3. Цикл творческих заданий, направленных на развитие у аудитории умения анализировать медиатексты [Федоров, 2001, с. 64-82].

Содержательные компоненты медиаобразовательных занятий каждого цикла творческих заданий представлены следующим образом:

- «литературно-имитационные» творческие занятия, предполагают изучение основных понятий медиа («сценарий», «экранизация», «сюжет» и др.). Основным показателем для литературно-имитационных творческих заданий является «способность кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее

«понятийному» и «креативному» показателю художественного развития личности в области медиакультуры» [Федоров, 2001, с. 67];

- «театрализованно-ситуативные» творческие занятия предполагают подготовку и создание различных медиатекстов по заранее написанным планам и сценариям: ведение «телепередач», «репортажей»; руководство процессом съемки «фильма»; музыкальное сопровождение «фильмов» и «передач»; исполнение ролей в «фильме» и т.д. результатом «театрализованно-ситуативных» заданий является формирование качеств, отвечающих тем или иным показателям художественного развития личности: знание основных этапов создания медиатекста, функций авторов медиатекстов, специфика их работы, творческие способности в создании собственных медиатекстов. Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» заданий считается способность учащихся в игровой форме практически освоить основные этапы создания медиатекстов;
- «изобразительно-имитационные» творческие занятия способствуют развитию воображения, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории: создание рекламных роликов, рисунков и коллажей по тематике произведений медиакультуры; комиксов по мотивам различных медиатекстов и т.д. Основным показателем выполнения данных заданий является умение в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Известно, что особый интерес у аудитории вызывают такие задания, которые можно реализовать на практике. Так, работая над литературно-имитационными заданиями на медиаматериале возможно не просто сочинить собственный минисценарий фильма, но и воплотить свой творческий замысел в театрализованной постановке. Затем творческие работы выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

При выполнении литературно-имитационных творческих заданий возможно применение такого вида работы как «рассказ от имени героя». Это задание также проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем – выполняет небольшие письменные работы – «письма» от имени главных или второстепенных персонажей или зрителей, которые

могли увидеть этот фильм, передачу и т.д. Еще один вариант выполнения этого задания – составление рассказа от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. После выполнения задания проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Таким образом, в процессе игрового процесса «аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиакультуры» [Федоров, 2001, с. 46].

В процессе выполнения театрализованно-ситуативных заданий аудитория принимает участие в инсценировке эпизодов медиатекста. Реализация этого вида заданий проводится в виде ролевой (деловой) игры: между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров», ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события» и т.д.);
- «режиссерские» (общее руководство процессом «съемки», выбор «актеров» («телеведущих») и т.д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);
- «декоративно-художественные» (изготовление и использование декораций, костюмов и т.д.);
- «актерские» (исполнение ролей в учебном «видеофильме», «телепередаче») и т.д. [Федоров, 2001, с. 54].

Выполняя те ли иные задачи, педагоги – создатели медиатекста не ставят перед собой цели представить законченные произведения медиакультуры, претендующие на профессиональный уровень. Их главная задача состоит в знакомстве с процессом постижения аудиовизуального языка, развитии творческого потенциала каждого участника.

Изобразительно-имитационные задания включают в себя создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры, рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов и т.д.). Задания этого типа направлены на развитие «воображения, фантазии, ассоциативного мышления, восприятия аудитории» [Федоров, 2001, с. 55].

После выполнения творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов. Педагог вместе с детьми обсуждает их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публично защитить свои произведения, отвечая на вопросы педагога и аудитории и т.д.

В процессе медиаобразования (в частности – при изучении медиатекстов различных видов и жанров) педагоги не только получают новые знания, но и выходят на более высокий уровень понимания медийной информации, знакомятся с различными областями ее применения, анализа, синтеза и т.д. Среди основных форм работы выделяются мозговой штурм, ролевая игра, решение эвристических и проблемных задач, дискуссия и т.п.

Изучение методики медиаобразования открывает педагогам возможность самостоятельно разрабатывать сценарии медиатекстов на материале телевидения, интернета, кинематографа, прессы, а затем осуществлять их презентацию в студенческой и школьной аудитории, проводить анализ аудиовизуальных и печатных медиатекстов, в том числе – и педагогической направленности и т.д.

В этой связи нам представляется справедливым мнение О.А. Баранова и С.Н. Пензина о том, что «широкое использование произведений художественной кинематографии, передач ТВ, видеозаписей непосредственного педагогического процесса при оптимальном сочетании с традиционными методами обучения и внеаудиторной работой позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, прививать интерес к будущей профессии, углублять их эстетическую культуру» [Баранов, Пензин, 2005, с. 155].

Таким образом, основные методические принципы и приемы медиаобразования, направлены на развитие творческого и интеллектуального потенциала, расширение кругозора, познавательных процессов и самопознания.

Итак, подготовка школьных и вузовских педагогов к осуществлению медиаобразовательной деятельности может быть реализована не только в процессе лекционных занятий, но и в творческих мастерских, на практических и семинарских занятиях. Вне зависимости от формы учебной медиаобразовательной деятельности педагога, она должна быть направлена на развитие способностей восприятия, эмоционального переживания,

воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности личности, эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду.

Литература

1. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001.
3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2006. 176 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
5. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
6. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР. 708 с.
7. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
8. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
9. Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 12-16.
10. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006.
11. Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
12. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.
13. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009.
14. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.

15. Fedorov, Alexander. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 120 p.
16. Fedorov, Alexander. Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.

Вопросы и задания к главе 3

1. Дайте характеристику перцептивному показателю медиакомпетентности. В чем его важность в современной социокультурной ситуации?
2. Охарактеризуйте аналитический показатель медиакомпетентности педагога.
3. Какие способности включаются в понятия интерпретационного (аналитического) показателя медиакомпетентности?
4. Какие перспективы в педагогической деятельности имеет умение анализировать произведения медиакультуры?
5. Дайте развернутую характеристику проблемы анализа и интерпретации произведений медиакультуры.
6. В чем заключается процесс медиавосприятия? Обоснуйте свой ответ.
7. Охарактеризуйте уровни медиавосприятия. Каким образом они влияют на отношение педагога к произведениям медиакультуры?
8. В чем заключается диалогическая основа организации медиаобразовательного процесса?
9. Какие интерактивные методы и формы обучения вы считаете самыми перспективными? Обоснуйте свой ответ.
10. Как, по вашему мнению, критичность мышления, влияет на организацию учебно-воспитательного процесса в школе и вузе?
11. Охарактеризуйте понятие критической автономии.
12. В чем заключается интерпретация медиатекста?
13. Для чего педагогу необходимы умения декодировать медиатекст?
14. В чем состоит анализ, синтез и оценивание произведения медиакультуры?
15. Каковы организационные основы анализа произведений медиакультуры? В чем состоят сходства и различия с традиционным школьным уроком?
16. Каковы критерии оценки медиатекста? Обоснуйте свой ответ.
17. Охарактеризуйте классификацию методов анализа медиатекста.

18. В чем заключаются организационные принципы анализа медиатекстов?
19. Дайте характеристику практико-деятельностного показателя медиакомпетентности учителей и преподавателей вузов в реализации синтетической модели медиаобразования.
20. Дайте характеристику креативного показателя медиакомпетентности учителей и преподавателей вузов в реализации синтетической модели медиаобразования.
21. Охарактеризуйте классификацию методов медиаобразования. Какие методы, на ваш взгляд, являются наиболее перспективными?
22. Каковы методические приемы медиаобразовательного процесса? Обоснуйте свой ответ.
23. Какие способы деятельности представляют особый интерес в настоящее время? Обоснуйте свой ответ.
24. В чем суть проблемного обучения? Как проблемные методы применяются в медиаобразовании?
25. Охарактеризуйте основные циклы творческих заданий на материале медиакультуры.

4. ТВОРЧЕСКИЕ И ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИНТЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Цели. После изучения главы 4 аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
– основные термины и понятия игрового и творческого процесса	– осуществлять обсуждение аудиовизуальных текстов с использованием различных типов творческих и игровых заданий
– специфику применения игр и игровых упражнений в медиаобразовательном процессе	– работать с методической литературой по проблемам медиаобразования с целью выбора оптимальных форм и приемов медиапедагогической деятельности
– основные методики использования игровых и творческих заданий на медиаматериале	– осуществлять анализ разработки медиаобразовательных занятий для определенной возрастной группы учащихся (студентов)
– основные принципы организационной структуры медиаобразовательных занятий	– использовать весь арсенал творческих заданий на медиаматериале для осуществления в своей педагогической деятельности
– классификацию игровых и творческих заданий на материале медиакультуры	– выбирать оптимальную организационную структуру медиаобразовательного занятия в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей аудитории

Ключевые слова к главе 4

Игровая деятельность	Творчество
Ключевые понятия медиаобразования	Виды творческих заданий на медиаматериале
Формы медиаобразовательных занятий	Видеосъемка
Устное обсуждение медиатекста	Методика медиаобразования
Медиаобразовательная технология	Организационная структура медиаобразования

4.1. Подготовка учителей школ и преподавателей вузов к организации игровой деятельности на материале произведений медиакультуры

Роль и значение игровой и творческой деятельности в воспитательном процессе огромна. Это отмечается многими педагогами и психологами: Н.П. Аникеевой, Л.С. Выготским, В.С. Сухомлинским, Г.П. Щедровицким, Д.Б. Элькониным и другими. В течение длительного времени игра рассматривалась как способ досуга ребенка и выхода его энергии, либо как инструмент передачи культурного и религиозного опыта. Лишь на рубеже XIX-XX вв. в психолого-педагогической науке предпринимаются попытки систематического изучения игры, начинают осознаваться ее развивающие, гармонизирующие и целительные возможности; игры признаются средством освоения ребенком социальных ролей и раскрытия его внутреннего мира.

В современном понимании игра – «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 98].

Игра – сложное социально-психологическое явление. Потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуется особым видением мира и не связаны с возрастом человека. Взрослый в игре, как правило, пробует и переживает те возможности, которые не были воплощены в жизни, а ребенок проигрывает, примеряет те роли, которые ему еще не приходилось играть в жизни. Именно это делает игру могучим средством социализации личности, приобщения ее к нормам и ценностям общества [Ретюнских, 1997, с. 8].

Согласно мнению Г.П. Щедровицкого, игра способна выполнять диагностическую, терапевтическую и обучающую функции:

- диагностическая функция заключается в выяснении особенностей характера и взаимоотношений ребенка с окружающими;
- терапевтическая: состоит в предоставлении ребенку возможности эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий;
- обучающая функция предполагает перестройку отношений, расширение диапазона общения и жизненного кругозора, адаптацию и социализацию [Щедровицкий, 1996, с. 8].

В игре различают два плана поведения – символический и реальный. Реальное поведение игрока ограничено требованиями уважения к партнерам по игре, законами этики и социальной приемлемости. Символическое поведение, как правило, тесно связано с той ролью, которая исполняется в игре, и, соответственно, определяется игровыми правилами.

Уже достаточно широко известно, что игровая деятельность оказывает значительное влияние на способность человека взаимодействовать с окружающими людьми, неслучайно игровые элементы включаются в тренинговые программы по развитию коммуникативных, организаторских способностей. Сама природа игры уникальна: это объединение в общем переживании, деятельном сотрудничестве, общей радости, которую приносит коллективный успех, и горечи поражения.

Педагог может быть как сторонним наблюдателем, так и активным участником игрового процесса. Но в любом случае педагог, который занимается организацией игровой деятельности, берет на себя функции организатора игры в интерпретации ее символического значения. Основные функции педагога в организации игровой деятельности заключаются в организации общения в игровом процессе, создании атмосферы принятия каждого игрока и т.д.

Среди основных игровых форм работы с аудиовизуальным медиатекстом выделяются: мозговой штурм, ролевая игра, решение эвристических и проблемных задач, дискуссия и т.п.

К примеру, аудитория в дискуссионной форме может попробовать определить, какие технологические приемы используются для передачи определенных символов в фильмах разных жанров. После совместного обсуждения, которое сопровождается обязательной аргументацией собственной позиции, могут быть подготовлены небольшие эссе с описанием конкретной технологии, использованной в том или ином аудиовизуальном медиатексте. Основные разделы эссе могут быть следующими:

- информация о создателях фильма;
- описание и анализ основных символов, присутствующих в фильме;
- технологические приемы, применяемые создателями медиатекста для выделения этих символов в аудиовизуальном ряду (применение цветосветовых, шумовых, звуковых решений; спецэффектов; изменение ракурса, плана показа этих символов; частота появления того или иного символа на экране и т.д.);
- эффект применения технологических приемов (как эти приемы влияют

на восприятие и понимание того или иного символа или знака).

Такая «пошаговая» методика позволяет аудитории всесторонне рассмотреть скрытые от первоначального, поверхностного восприятия аспекты аудиовизуального медиатекста, глубже проникнуть в творческий процесс создания фильма.

В целом, выполнение этого задания позволяет аудитории глубже вникнуть в творческий процесс создания фильма, а также лучше понять характеры, особенности его главных героев.

Неугасающий интерес у аудитории самого разного возраста вызывают ролевые игры на материале медиа. Например, на материале прессы художественная компонента медиатекстов рассматривается в процессе работы «Школьных редколлегий», проведения «Конкурса дизайнеров» и др., в процессе которых аудитория работает над созданием собственных медиатекстов на заданные или свободные темы, иллюстрирует статьи всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей – до компьютерного монтажа и дизайна). К примеру, можно предложить аудитории ролевую игру на тему взаимоотношений персонажей, олицетворяющих персонал типичного медийного агентства (журналисты, продюсеры, менеджеры и др.), собравшихся на «пресс-конференцию» по поводу выхода фильма на большой экран. На этом этапе не обязательно проводить саму «пресс-конференцию», а возможно осуществить подготовительную работу к ее проведению. Например, «журналисты» получают задание подготовить вопросы персонажам фильма, рекламные агенты занимаются подготовкой компании по рекламе фильма (или его отдельных персонажей) на телевидении, радио в прессе и т.д. По справедливому мнению А.В. Федорова, «реализация театрализованно-ролевых творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются функции «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров», «журналистов» и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеofilm или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки» [Федоров. 2007, с. 306].

Многие театрализованно-ролевые игры на материале

медиакультуры проводятся с опорой на ключевые понятия медиаобразования. Например, при изучении понятия *Медийные агентства (media agencies)* аудитории предлагается подготовить логически обоснованный тематический план медийного агентства, рассчитанный на выпуск фильмов для зрителей определенного возраста. Это задание носит коллективный характер. Аудитория может остановить свой выбор на любом агентстве (кино/видеостудии, рекламного агентства и т.д.).

Приведем пример выполнения этого задания – «создания школьной киностудии», осуществляющей съемочный процесс и выпуск фильма-сказки для школьной аудитории, преимущественно младшего и среднего школьного возраста. В результате обсуждения был создан следующий тематический план:

1. Выбор материала для последующей съемки.
2. Подготовка сценарных разработок будущего фильма для детей.
3. Подбор актеров на главные и второстепенные роли.
4. Подготовка выразительных средств аудиовизуального медиатекста: (музыкальное, цветовое оформление и т.п.).
5. Съемочный процесс фильма-сказки.
6. Подготовка рекламы для выпуска фильма в прокат.
7. Анализ проделанной работы.

Каждый из пунктов тематического плана требует тщательной подготовки. Например, на этапе выбора материала для последующей съемки медиапедагоги должны соблюсти обязательные условия – сказочный сюжет должен быть интересным, обладать воспитательным потенциалом, способствовать развитию эстетического вкуса школьной аудитории. При этом желательно, чтобы сюжет для будущего фильма обладал новизной. Даже если для работы будет выбрана всем известная сказка (как, к примеру «Золушка» или «Теремок»), при разработке сценария можно придумать дополнительные сюжетные линии, менять ход основного действия, подбирать неожиданные цветосветовые и звуковые решения и т.д. Словом, при реализации своего творческого медиаобразовательного проекта необходимо внести свое творческое зерно, проявив выдумку, фантазию.

Еще один вариант ролевых взаимодействий на материале произведений медиакультуры – ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Участники в процессе обсуждения могут гипотетически представить основные темы общения и характер

взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, представленного в жанре трагедии, хоррора и т.д. Огромную роль в выполнении этого задания играют невербальные средства, которые используют студенты. Мимика, жесты, тон и т.п. очень существенно дополняют диалоги, оживляют их, способствуют большей выразительности и экспрессии. Таким образом, подготовка пластических этюдов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей – с отработкой их мимики, жестов, движений и т.д. способствует проникновению аудитории в тайны языка медиа (media languages).

В процессе медиаобразовательного занятия может быть организована ролевая игра на тему взаимоотношений персонажей, оказавшихся в разных исторических эпохах. В этом случае участники могут, например, подготовить монологи от имени героев фильмов, телепрограмм (разного возраста, пола, социального статуса, национальности, религии и пр.), сохраняя характерные особенности общения определенной исторической эпохи.

Один из вариантов выполнения этого задания – составление *диалогов от имени героев фильма*, действие которого перенесено в другую историческую эпоху. Это задание, как правило, реализуется в минигруппах для того, чтобы участники могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обсуждения, читая «по ролям». Во время подготовки и презентации диалогов персонажей, студенты могут имитировать различные этапы подготовительного и съемочного процесса: подбирают наиболее подходящие персонажи, разрабатывают план «съемки» диалогов и т.д.

Еще одной формой составления диалогов может стать игровое задание «*Озвучивание фильма*» с использованием различных технологических приемов. После просмотра аудиовизуального медиатекста небольшие группы самостоятельно готовят озвучивание повествовательных фрагментов, которые, по их мнению, являются ключевыми. Здесь может использоваться авторский комментированный текст, музыкальное сопровождение и т.п., словом, все технологические приемы, которые позволят зрителю лучше понять суть происходящего и уловить основные сюжетные линии выбранного эпизода. После подготовительного этапа к выполнению данного задания аудитории может быть предложено осуществить видеосъемку короткого видеосюжета по мотивам сюжета фильма (длительность: 2-3 мин.), в котором будут

использованы определенные технологические приемы изобразительного и звукового решения.

Очень продуктивным видом такого задания, способствующего идентификации аудитории с героями, авторами, или даже неодушевленными предметами произведения медиаккультуры может стать «Письмо от имени героя...». Аудитории дается задание составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия. В этих письмах адресаты должны описать кого-либо из персонажей фильма. После выполнения задания проводятся коллективные обсуждения полученных результатов, определяются наиболее удачные рассказы. Таким образом, «достигается цель творческих заданий: аудитория проникает в лабораторию создания медийных персонажей» [Федоров, 2007, с. 268]. Разновидность данного задания – составление монолога о произведении медиаккультуры с точки зрения человека, с похожим типом медиавосприятия, но разного возраста и социального статуса и т.п. Выполнение этого задания позволяет аудитории «отождествить себя с персонажем, его этикой, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении)» [Федоров, 2007, с. 375].

Одним из популярных видов игрового процесса, используемого в медиаобразовательной деятельности, остается игра-драматизация. Отсутствие каких-либо внешних атрибутов – важное условие игры данного типа. Все предметы и события игрового сюжета должны быть воображаемыми, то есть обозначаются физическими действиями или замещаются предметами обычного окружения. В сюжет игры-драматизации включаются творческие идеи и предложения самих игроков. Например, в процессе выполнения цикла театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов аудитории могут быть предложены следующие задания: подготовить театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного рекламного сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.); театрализованный этюд на тему спора создателей рекламного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании. В других случаях это может быть театрализованный этюд на

тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: аудитория получает задания сыграть роли стереотипных персонажей в стереотипных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных рекламных медиатекстов («родители и ребенок», «домохозяйка и "говорящий" чистящий порошок», «сыщик и свидетель преступления», «продавец и покупатель», и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста.

Приведем еще один пример театрализованного этюда на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры – подготовка и проведение «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр.

Возможен и иной вариант выполнения этого задания, заключающийся в подготовке «интервью»: небольшие творческие группы готовятся интервьюировать персонажей конкретных медиапроизведений или их авторов. Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта.

Более сложной формой этого задания может стать «пресс-конференция», темой которой может стать спор «создателей» медиатекста определенного жанра, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, о том, какие конкретно технологии и коды (знаки, символы и т.д.), изобразительное и/или звуковое решение можно использовать при его создании. Такая «пресс-конференция» с «российскими и зарубежными авторами» аудиовизуальных медиатекстов («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.) может быть организована на материале фильмов определенной тематики, различных жанров и т.д.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев фильма, телевизионной программы и т.п., может служить выполнение театрализованного задания «суд» – «юридический» ролевой этюд,

включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа фильма, телевизионной программы или статьи в газете или журнале. Участники, исполняющие роли «отрицательных персонажей» и «авторов», могут использовать в репликах и выступлениях характерные особенности, присущие тем или иным персонажам фильма, или, наоборот, основываться на личном жизненном опыте.

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

Весь цикл театрализованно-игровых заданий, способствует развитию у студентов качеств, отвечающих основным показателям развития медиакомпетентности личности: «знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию,

воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого студента» [Федоров, 2007, с. 308].

Известно, что театрализованные, ролевые, игровые и творческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют «вжиться» в роль героев медиапроизведения, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний. Подготовка театрализованных заданий на медиаматериале позволяет аудитории представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли «кинокритиков», «журналистов», «режиссеров», «операторов», что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиапроизведения, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности. К недостаткам некоторых ролевых занятий можно отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.» [Федоров, 2007, с. 225].

Большое значение в реализации игровых форм работы на материале медиа имеют развивающие элементы. Скажем, игры на развитие внимания средствами и на материале произведений медиакультуры могут быть самыми разнообразными по форме и характеру. Можно, к примеру, обратить внимание игроков на звуки, голоса, предметы, эмоциональное состояние персонажей в фильме, программе и т.д.; изменения, которые происходят одновременно со сменой кадров. Например: «Что нового появилось к концу фильма?», «Какие звуки были слышны?» и т.д. Примерами таких игр могут служить такие виды заданий, как «Фотография за окном», «Что за чем?», «Кастинг» и др.

Удачной, на наш взгляд, игровой формой, способствующей развитию памяти и воображения, может стать игра-импровизация «Рассказ по кругу», когда каждый игрок продолжает начатый рассказ на одну из предложенных тем по мотивам просмотренной телепрограммы, фильма и т.д. В результате получается неповторимый, оригинальный продукт коллективного творчества. В

результате выполнения подобных творческих заданий «развиваются творческие потенции, критическое мышление, фантазия, воображение, и в итоге у аудитории повышается уровень медиакомпетентности аудитории, отвечающий «понятийному» и «креативному» и др. показателям» [Федоров, 2007, с. 224].

Интересной формой игры-импровизации может небольшой театрализованный этюд, позволяющий представить себя в роли сотрудника медийного агентства, занимающегося выпуском аудиовизуальных медиатекстов определенной тематики и составить подробный план своей гипотетический рабочий день в этом качестве. Затем можно предложить аудитории подготовить сценарные этюды на тему того, как они вели себя, попадая в комедийные, драматические, детективные и иные жанровые ситуации.

Языковые приемы достаточно хорошо распознаются аудиторией: к ним относятся неоднократное повторение достоинств товара или названия фирмы, магазина и т.д., использование слоганов (легко запоминающихся незатейливых стихов, девизов и т.д.), музыкального сопровождения (определенной мелодии или даже гимна фирмы и т.п.), спецэффектов и т.д.

Работа с визуальной рекламой может осуществляться путем выявления демонстрации товара в выгодном для рекламодателя свете (красивая упаковка, яркое оформление и т.д.); дополнительных визуальных стимулов (скажем, красивая девушка на фоне рекламируемого автомобиля и т.п.); исторических и мифологических образов (Царевна-лягушка идет в салон красоты и превращается в красавицу) и т.п.

В целом, рекламный аудиовизуальный медиатекст строится таким образом, чтобы вызывать определенные чувства и эмоции у ее потребителей. Например, существует ряд рекламных роликов, основанных на пробуждении у телезрителей чувства беспокойства о своем здоровье, внешнем виде, весе и т.д. Этот прием активно используют производители рекламы пищевых продуктов, бытовой химии и т.д. Наряду с отрицательными эмоциями, некоторые виды телевизионной рекламы направлены на получение аудиторией положительных эмоций, позитивных мотивов приобретения товара или услуги. К таким приемам относятся: чувство уверенности в завтрашнем дне (реклама супердорогих автомобилей, кондиционеров и т.п.); силы и мощи (автомобильные моторы, чистящие средства и т.д.); опора на семейные традиции (в основном, реклама продуктов, лекарств, моющих средств) и т.п.

Примером игрового задания на предмет выявления манипулятивного воздействия рекламы, может заключаться в прогнозировании успеха аудиовизуальной рекламы у определенной аудитории (по возрасту, уровню образования, материального уровня и т.д.). В процессе этого задания аудитории предлагается составить стереотипные схемы для создания будущего телевизионного рекламного медиатекста, обращенного к определенной целевой аудитории. Алгоритм выполнения задания может быть следующим: определение акцентов рекламы; средства достижения результата.

Выполнение таких заданий позволяет определить основные стереотипные решения при создании рекламных медиатекстов, что, в конечном итоге, способствует осуществлению более полноценного самостоятельного осмысления не только данного вида медиатекстов, но и произведений более серьезных видов и жанров.

Современному педагогу необходимо владеть знаниями об игровых технологиях, использующихся для коррекции поведения детей: при различных формах нарушения поведения, детской тревожности, страхах, нарушениях общения, неврозах и т.д. Цель таких игр – создание условий для устранения искажений в психическом развитии ребенка, перестройки неблагоприятно сложившихся новообразований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкции общего хода развития и воссоздания полноценных обновленных контактов ребенка с миром [Марасанов, 1998, с. 31].

В процессе игр корректирующего характера педагогом решаются следующие конкретные задачи:

- актуализация у ребенка новых форм переживаний;
- воспитание позитивных чувств по отношению к окружающим;
- формирование адекватного отношения к самому себе и другим;
- развитие самосознания, повышение уверенности в себе;
- обогащение приемов общения;
- отработка новых видов игровой и других видов деятельности.

Материалом для организации таких игр могут стать произведения медиакультуры с последующим анализом поведения и поступков главных и второстепенных персонажей, разыгрывание схожих ситуаций в ходе театрализованных этюдов и т.д. При этом важно, чтобы медиаматериал выбирался соответственно интересам, потребностям, предпочтениям и возрастным особенностям аудитории.

В процессе театрализованной игры педагоги учатся владеть образом-ролью. Проигрываемый сюжет лишь вначале задается ведущим, а дальше реализуется аудиторией самостоятельно. Например, на материале телевизионной рекламы возможно использование следующих театрализованных форм работы: театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного рекламного сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.); театрализованный этюд на тему спора создателей стереотипного рекламного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании; театрализованный этюд на тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: участники получают задания сыграть роли стереотипных персонажей в различных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных рекламных медиатекстов («родители и ребенок», «домохозяйка и говорящий чистящий порошок», «продавец и покупатель», и т.д.) [Федоров, 2007, с. 238].

Таким образом, игровые формы способствуют переосмыслению различных ситуаций, увиденные на экране, помогают находить выход из них с помощью роли-образа, что, несомненно, способствует более глубокому пониманию игрового действия. Именно поэтому педагоги знакомятся с различными видами игр на материале произведений медиакультуры, которые затем применяются ими в практической деятельности. В процессе занятий они сами активно участвуют в играх и игровых упражнениях: сюжетно-ролевых играх; играх с правилами, образно-ролевых; режиссерских и т.д.

Литература

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества. Казань, 1988.
2. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск: Знание, 2000.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001.
4. Левин В.А. Воспитание творчества. М., 1989.
5. Маранждан Г. Искусство кинооператора. М., 1991.
6. Марасанов Г.И. Социально-психологических тренинг. М., 1998.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
8. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР. 708 с.
9. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во

Кучма, 2004. 340 с.

10. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
11. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006.
12. Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
13. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.
14. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Монография. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009.
15. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
16. Fedorov, Alexander. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
17. Fedorov, Alexander. Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.

4.2. Творческие задания на материале произведений медиакультуры в работе с учителями и преподавателями вузов

Творчество понимается в современной педагогике как «деятельность, направленная на создание существенно нового; как процесс, включенный в постановку и решение проблем, нестандартных задач; как форма познания действительности» [Левин, 1989, с. 12]. Творчество как свойство личности рассматривается как совокупность отдельных свойств (смелость, оригинальность, критичность мышления, независимость и др.). В.И. Андреев считает, что для творческого типа личности характерна «устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [Андреев, 1988, с. 58].

Творческая деятельность – необходимый компонент здоровой и гармоничной жизни человека. Отношение к любому делу творчески помогает преодолевать трудности, добиваться цели. И одной из

главных задач педагога является признание за каждым учеником способностей к творчеству. Только в этом случае можно говорить о воспитании развивающейся личности.

В основе творчества лежат потребности, стремления и желания. Если окружающая жизнь не ставит перед человеком задачи, если привычные и наследственные его реакции вполне уравнивают его с окружающим миром, тогда нет никакого основания для возникновения творчества.

Широкое распространение в практике медиаобразования получили идеи педагогики С. Френе. Исходя из его утверждения, что мышление ребенка определяется формулой: «мыслить – значит делать», многие специалисты считают, что школьники непременно сами должны участвовать в творческом процессе создания аудиовизуальных материалов (создании фильмов, подготовке репортажей, проведении анкетных опросов, интервью и т.д.). Занимаясь медиатворчеством, учащиеся развивают свои способности, реализуют собственные потенциальные возможности, интеллектуально развиваются. Вместе с тем, творческая деятельность детей средствами и на материале медиакультуры – достаточно сложный процесс, требующий от педагога тщательной подготовки и хорошего владения игровыми технологиями на материале произведений медиакультуры.

Коллективное обсуждение – неотъемлемая составляющая любого вида творческой работы с произведениями аудиовизуальной медиакультуры, в процессе которого аудитория имеет возможность решить поставленные перед ней задачи, сформулированные Ю.Н. Усовым таким образом: сохраняя «целостность впечатления от увиденного на экране, прояснить причины эмоциональной реакции на фильм, многосторонне рассмотреть систему взглядов художника на мир, которая раскрывается в развитии звукопластических тем, развернутых в пространственно-временной экранной реальности» [Усов, 1989, с. 13]. Таким образом, коллективный анализ включает несколько основных компонентов:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное

воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.);

– выявление авторской концепции;

– оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с. 253].

Проблемные обсуждения аудиовизуальных медиатекстов могут включать сопоставление и обсуждение рецензий, написанных самими педагогами и школьниками (студентами), анализ работ медиакритиков-профессионалов (статей, книг, эссе и т.д.). Перед началом обсуждения можно предложить педагогам подготовить небольшие творческие работы – сообщения об авторах и создателях фильма. Для осуществления успешной медиаобразовательной деятельности педагогам необходимо научиться сравнивать и сопоставлять разные точки зрения, высказанные по поводу того или иного произведения медиакультуры. Например, им может быть предложено провести сравнительный анализ рецензий и отзывов профессиональных медиакритиков, искусствоведов о событиях, происходящих в каком-либо фильме, рассказывающих о творчестве режиссера и т.д. Для этого проводится подготовительная работа: самостоятельный поиск рецензий, статей в библиотечных архивах, в различных поисковых системах Интернет и т.д. На занятиях педагоги делятся друг с другом результатами своих поисков, сравнивают различные позиции, высказанные авторами.

Обязательным компонентом в работе с учителями и преподавателями становится устное коллективное обсуждение и, затем, рецензирование фильмов. Первый этап занятия, посвященного устному обсуждению фильма, посвящается выявлению и рассмотрению «содержания эпизодов конкретного медиатекста, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности знаков и кодов произведения в целом» [Федоров, 2007, с. 328]. С этой целью аудитории предлагается выполнить небольшие письменные рецензии, включающие характеристику наиболее ярких эпизодов фильма.

На следующем этапе занятия можно использовать коллективную форму обсуждения фильма. Аудитории предлагаются проблемные вопросы и творческие задания, способствующие пониманию знаков и кодов в фильме: их проявление в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственного ряда и т.д. Каждый вопрос предполагал развернутые, аргументированные ответы.

Примеры вопросов могут быть следующими:

- Какие знаки и символы отвечают главной теме фильма? Представьте их письменную характеристику.
- Является ли название фильма определенным знаком, символом? Что он символизирует? Какое название этому фильму придумали бы вы? и т.п.

Как показывает практический опыт проведения медиаобразовательных занятий, объединение вопросов и творческих заданий на медиаматериале способствует активизации аудитории: участники не просто отвечают на вопросы, участвуют в дискуссиях и обсуждениях, но и учатся на практике применять полученные знания, связывать их с педагогической деятельностью.

Итак, в ходе коллективного обсуждения аудитория должна овладеть «своего рода монтажностью мышления – эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте» [Федоров, 2007, с. 313].

Конкурсы, турниры, олимпиады представляют собой соревновательные формы приобщения к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории. В целом, любое творческое дело, задание, упражнение, игра и т.д., должны способствовать самовыражению, а для этого любая разумная идея должна быть услышана, и по возможности принята. Для этого каждый участник должен найти свое место – как на подготовительном этапе выполнения задания, так и в его презентации: получить возможность стать художником, сценаристом, болельщиком, оформителем, костюмером, ведущим и т.д. Привлечение аудитории к совместному творческому процессу способствует развитию умений работать в команде, реализации творческих способностей всех участников.

Одним из таких групповых заданий на материале произведений медиакультуры может стать подготовка синопсиса (краткого содержания будущего фильма определенного жанра) с использованием, скажем, мифологических, сказочных стереотипов

(сюжетных схем, типичных ситуаций, персонажей и т.д.). После завершения работы каждая группа представляет свой синопсис, а задача аудитории состоит в распознавании мифологической основы, содержащейся в данном синопсисе.

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой творческой работы является создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев. В процессе их подготовки используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм». Одним из таких творческих заданий может стать подготовка сценарной разработки эпизода из фильма (телепрограммы, сериала и т.д.) с двумя-тремя главными персонажами (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планов, ракурсов, движений камеры, монтажа (например, рассчитанный на 2-3 минуты экранного действия фильм/телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки).

Приведем пример написания сценарной разработки эпизода к фильму А. Касаткина «Слушая тишину». Это задание выполняется в микрогруппах. Выполнение данного задания позволяет на практике познакомиться с понятиями «план», «ракурс», «движение камеры», «монтаж» и т.д. Выбрав один из эпизодов фильма, каждая микрогруппа осуществляет его последовательную разработку. Представим работу одной из групп:

Кадр № 1. Средний план: главный герой с друзьями в салоне самолета. Все веселы, оживлены – собираются на матч любимой футбольной команды.

Кадр № 2. Общий план: футбольные болельщики идут по улицам чужого города. Звучит веселая музыка.

Кадр № 3. Общий план: встреча с болельщиками другой команды. Назревает конфликт. Наезд камеры, переход на крупный план.

Кадры № 4-6. Крупный план: лица болельщиков-фанатов – озлобленные, агрессивные лица и т.д.

Вариантом данного задания может стать написание сценарной разработки эпизода, где главные персонажи фильма вступали бы друг с другом в острый конфликт; написать оригинальный минисценарий, где можно было бы проследить развитие характеров персонажей фильма и т.д.

Еще одним примером творческого задания может стать написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (сюжета рассчитанного примерно на 2-3 минуты экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки). При практической реализации сценарных разработок возможна организация ситуативных игр: «Биржа труда» (подбор кандидатур на роли телеведущих, актеров, репортеров и т.п.), «Теленовости» (конкурс ведущих, подготовка материалов для «выпуска новостей» и т.п.), «Репортаж с места событий» (развитие умения интерпретировать различную информацию), «Рекламная пауза» (презентация «собственной продукции», подготовка рекламных роликов), «Ток-шоу» (работа в микрогруппах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др. студентам предлагается принять участие в съемке фильма или телепередачи, имеющей мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для выполнения данного задания используются подготовленные ранее синопсисы.

В процессе съемки сохраняется порядок основных этапов подготовительного и съемочного процесса – разработка сценария, отбор «актеров» на исполнение той или иной роли, подготовка костюмов, декораций и т.д. Понятно, что в условиях учебного процесса подготовка к съемке может занять значительное количество времени. Обратим внимание на то, что эта работа над заданиями должна строиться с учетом реальных условий.

Как показывает практический опыт, педагоги с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего труда в аудитории. После просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включая основные структурные компоненты анализа мифологической основы фильма, соответствие готовой работы мелодраматическому жанру, качество готового видеоматериала и т.д.

Кроме того, творческое самовыражение все чаще становится возможным при применении такой техники как арт-терапия. Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания через искусство; в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальностей окружающего мира. Ее важнейшим принципом является безусловное принятие и

одобрение всех продуктов творческой деятельности независимо от их содержания, формы и качества.

Арт-терапия возникла в 1930-х годах. В современных условиях при использовании арт-терапии используются разнообразные занятия художественно – прикладного характера (коллажи, лепка, рисование, изготовление мозаики, всевозможные виды поделок и др.). Например, после просмотра фильма, аудитории предлагается проиллюстрировать его при помощи поделок, коллажей или рисунков.

Широко известно, что рисунки – своеобразная проекция внутреннего мира человека. Они выступают средством творческого самовыражения, помогают лучше узнать себя и реализовать свои способности. Неслучайно в методике медиаобразовательных занятий широко применяется техника рисунка при выполнении различных творческих заданий. Скажем, воссоздавая кадры из любимого фильма на бумаге, зритель не просто передает содержание картины или эпизода, но и собственное отношение к героям и событиям.

Иллюстрация, рисунки, коллажи, аппликации – все это широко используется и в практике медиаобразования. Например, аудитории может быть предложено подготовить рисунки/коллажи на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством аудиовизуальных медиатекстов (фильмов, телесериалов и т.д.), имеющих мифологический, сказочный, фольклорный источник, или подготовить рисунки возможных сновидений, которые могут преследовать представителей различных типов аудитории после контакта с медиатекстом определенного вида и жанра.

Еще один прием работы с рисунками и иллюстрациями, подготовленными по мотивам произведений медиакультуры, состоит в изображении самых забавных, мрачных, счастливых и наиболее невероятных случаев из своей жизни, которые могут быть положены в основу фильма, телевизионной программы и т.д.

На следующих этапах работы можно организовать подготовку серии рисунков (кадров), которая могла бы быть взята за основу для изображения (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) активных действий персонажей медиатекста определенного жанра, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник; создание афиш/коллажей/комиксов, визуально отражающих культурную мифологию фильмов.

Живой интерес аудитории вызывает еще одна форма работы, основой которой может стать изучение понятия *язык медиа* (*media languages*) включающая творческие задания, направленные на подготовку серии рисунков, комиксов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей – с отработкой их мимики, жестов, пластики движений, манеры одеваться и т.д.

Можно также подготовить серию рисунков на тему эмоциональных реакций представителей аудитории при просмотре фильмов определенной тематики с разными типами медиавосприятия, но одинакового с авторами возраста и социального статуса. Приведем пример выполнения этого задания, очень остроумно выполненное в контексте изучения ключевого понятия *Медийная аудитория* (*media audiences*) на материале мультфильма по мотивам сказки «Синяя Борода». В серии рисунков были отражены реакции мужчин и женщин на данный аудиовизуальный медиатекст. На первой серии картинок были изображены мужчины, которым этот фильм явно пришелся по душе: об этом свидетельствовали их довольные лица, кое-кто даже потирает руки от удовольствия, полученного в результате просмотра.

В следующей серии рисунков изображены возможные реакции женской половины человечества на просмотр данного медиатекста. Здесь ситуация диаметрально противоположная: представительницы прекрасного пола от истории Синей Бороды и его жен оказались совершенно не в восторге. Некоторые зрительницы полны негодования и готовы буквально с кулаками накинуться на создателей мультфильма, кое-кто утирает слезу, а на одном рисунке пожилая телезрительница принимает успокоительные капли и т.д.

Таким образом, выполнение подобных заданий помогает аудитории спрогнозировать возможные реакции представителей разных групп зрителей на возникающие этические проблемы в мультипликационном медиатексте.

Не менее интересной формой творческого задания, выступает осуществление анализа персонажей аудиовизуального медиатекста с опорой на ключевое понятие *медийные репрезентации* (*media representations*). Сюда включаются задания по подготовке рекламных афиш, постеров, коллажей, комиксов, в которых отражались бы характеры тех или иных персонажей фильма.

Это задание можно дополнить в процессе работы над понятием *медийная аудитория* (*media audiences*): студенты могут подготовить

серии рисунков, комиксов на тему разнообразных реакций на медиатексты представителей аудитории разного возраста, уровня образования и социального статуса.

В творческих заданиях, активность участников направлена на выявление основных событий замысла, развитие сюжета произведения медиакультуры. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры – в частности, играет важную роль в развитии фантазии и воображения.

Один их продуктивных способов работы по развитию медиакомпетентности – иконографический анализ, который предполагает развитие у аудитории умения читать и анализировать аудиовизуальные медиапроизведения, понимаемые как синтез определенных знаков и символов. Например, просмотр видеозаписи без звукового сопровождения проводится с целью сконцентрировать внимание аудитории «на мимике, жестах персонажей, на цвете, освещении, последовательности сцен и видах съемки (планы, ракурсы, движение камеры)» [Федоров. 2007, с. 301]. В процессе просмотра осуществляется сравнение несколько кадров программы или фильма, где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах, планах, различном световом оформлении и т.д. В процессе сравнения аудитория пытается определить, как это влияет на зрительское восприятие, на понимание произведения медиакультуры.

Приведем пример анализа отдельных кадров медиатекста на примере телевизионной программы. Данный вид работы проводится в минигруппах, каждой из которых предъявляется один кадр телевизионной игровой программы. Группам дается задание: определить основные сюжетные линии, имидж персонажей т.д. Это задание, как правило, выполняется без особых затруднений, так как в игровых телепрограммах, как правило, четко определены ведущий, игроки, зрители, каждый из которого имеет свое место, атрибуты и т.д.

Затем задание усложняется: необходимо вырезать из кадра фигуры персонажей и предметов, и попробовать самостоятельно переместить вырезанные фигуры в произвольном порядке. Размышляя над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки, аудитория приходит к выводу, что при перемещении меняются роли персонажей (ведущий

становится игроком, зритель – ведущим и т.д.). При этом суть, основная идея игрового шоу остается прежней: то есть, кто бы из персонажей не был ведущим или игроком, он будет играть только отведенную ему в игре роль «по закону жанра».

На медиаобразовательных занятиях с учителями и преподавателями возможно использование богатейшего опыта, накопленного зарубежными коллегами – известными исследователями в области медиаобразования. В процессе анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры используются задания, разработанные К. Бээлгэт – экс-руководителем образовательного отдела Британского киноинститута [BFI, 2003, p. 7]. Например, задание «Замораживание кадра» (Freeze Frame) заключается в остановке изображения и производится анализ композиции, освещения, цвета, ракурса в кадре и т.д. При выполнении данного упражнения аудитория приходит к выводу, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Выполнение еще одного творческого задания «Начало и конец» (Top and Tail) заключается в том, что аудитории предъявляются начальные или заключительные кадры игровых телевизионных программ. При этом необходимо определить жанр данной программы по изобразительному ряду.

Такие творческие задания в процессе осуществления анализа произведений медиакультуры способствуют овладению терминологией медиаобразования, развивают аналитические умения, коммуникативные навыки. Опыт проведения медиаобразовательных занятий доказывает утверждение А.В. Федорова, что «знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогают студентам точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию, в определенной степени готовят их к последующему критическому анализу медиатекстов (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста)» [Федоров, 2007, с. 312].

Также развитию более углубленного медиавосприятия может служить сравнение видеозаписей разных лет. С этой целью можно продемонстрировать фрагменты из фильма и его ремейк, варианты съемки в черно-белом и цветном формате, а можно показать

аудитории несколько выпусков одной и той же телевизионной программы, которая выходит в эфир несколько лет. Пример такой программы – «Что? Где? Когда?», транслируемой на ТВ 15, 10, 5 лет назад. Сравнение таких видеофрагментов позволяет выявить существенные изменения, которые произошли и с игроками, и с самой программой.

Кроме анализа видеофрагментов возможно применять и анализ фотографий. Например, анализ фотографий известных актеров и певцов с целью гипотетического их выдвижения на роли ведущих известных телевизионных шоу и игровых программ, участия в съемках того или иного фильма или сериала и т.д. Наконец, можно предложить аудитории ряд изображений из различных телевизионных шоу и игровых программ с целью попытаться определить их целевую аудиторию: вкусы, социальную принадлежность, пол, возраст и т.д.

Оригинальным формами такого задания могут стать: подготовка пантомим на тему влияния телевизионных, компьютерных технологий на различные группы зрительской (пользовательской) аудитории; пластические этюды на темы сюжетов и персонажей известных игровых телепрограмм. По этим «застывшим фигурам» аудитория должна определить, какую программу задумали авторы.

Очень интересным видом творческого задания может стать описание (устное или письменное) с анализом возникших ассоциаций из своей жизни, по поводу просмотра тех или иных жанров произведений медиакультуры. Например, при показе боевиков аудитория чаще всего вспоминает школьные «баталии», происходящие по любому поводу, а то и без него. Как правило, такие «баталии» очень быстро заканчиваются, и наступает полное примирение сторон, которые очень часто потом становятся лучшими друзьями.

Один из творческих приемов работы с произведениями медиакультуры – составление рейтинга лучших (худших) произведений медиакультуры определенных видов и жанров. Например, аудитории предлагается составить список из пяти лучших фильмов, рассказывающих о социальных, нравственных и других проблемах в порядке возрастания оценки. При этом необходимо обосновать свою позицию, то есть описать критерии оценки этих медиатекстов; определив их выбор именно этих критериев. В качестве основных критериев оценки фильмов могут быть выбраны: актуальность темы; качество актерских работ; воплощение авторской

идеи фильма, операторская работа, художественное своеобразие медиапроизведения и т.д. Составление подобных рейтингов может осуществляться и на материале различных шоу-программ, где основными критериями выступают определенные «знаки», «коды» и т.д.

В процессе выполнения творческих заданий на медиаобразовательных занятиях аудитория часто сталкивается с типичными визуальными изображениями чувств главных и второстепенных персонажей произведения медиакультуры. Для более четкого определения типичных визуальных выражений и составления визуальной характеристики аудитории может быть предложено заполнение таблицы 4.

Таблица 4

***Типичные визуальные изображения чувств в медиатекстах
(на примере телевизионных шоу и игровых программ)***

Условные коды типичного визуального выражения чувств в медиатекстах	Визуальная характеристика проявления данных изображений в медиатекстах	Типы персонажей (типы программ)
голод, жажда	Измощенный вид персонажей, пересохшие губы, воспаленные глаза.	Программы, связанные с перемещением героев на необитаемый остров, чужой город, страну и т.п. Тип персонажей – игрок.
пресыщенность, сытость	Довольный жизнью, телосложение плотное, вид скучающий (ему больше нечего хотеть).	Часто – гость программы или ведущий
страх, ужас	Как правило, на лице выражение ужаса (широко открытые глаза, расширенные зрачки и т.д.). Человек, желающий, во что бы то ни стало, чтобы все это скорее кончилось	Программы, связанные с чрезвычайными, экстремальными ситуациями. Игрок, иногда – зрители
радость, восторг	На лице – широкая улыбка, счастливые глаза	Победитель, ведущий

сексуальное влечение	Слегка прищуренные глаза, расширенные зрачки, выразительный взгляд, мимика, усиленная жестикуляция	Присутствует практически во всех видах программ. Может проявляться у любого участника программы
сексуальная антипатия	Полное безразличие, потухшие глаза	Присутствует практически во всех видах программ. Может проявляться у любого участника программы
Любовь	Одухотворенное лицо, выразительный взгляд	Присутствует во многих видах программ. Может проявляться у любого участника программы
ненависть	Суженные зрачки, сжатые кулаки, агрессивность во всем (слова, жесты, поза)	Присутствует во многих видах программ. Может проявляться у любого участника программы

Таким образом, выполнение творческих заданий обеспечивает аудитории новую позицию – исследователей, творцов, что способствует активному вовлечению в поисковую творческую деятельность.

Например, в процессе медиаобразовательных занятий возможно творческое задание, позволяющее выявить ключевые события медиатекста основанного на текстуальном анализе события/функции [Пропп, 1998, с. 24-49]. Приведем пример выполнения данного задания на материале фильма «Москва слезам не верит»:

- I. Один из членов семьи отлучается из дома (героиня уезжает из общежития присмотреть за квартирой родственников).*
- II. К герою обращаются с запретом (родственники просят никого не приводить в квартиру).*
- III. Запрет нарушается (героиня с подругой приглашает гостей).*
- IV. Антагонист пытается произвести разведку (главный герой пытается больше узнать о героине).*
- V. Антагонисту даются сведения о его жертве (с помощью подруги героини герой узнает о ней).*
- VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (герой соблазняет героиню).*

- VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (героиня думает, что герой женится на ней).
- VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (героиня понимает, что она ждет ребенка).
- VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (подруга героини сообщает матери героя, что героиня ждет ребенка и говорит о бедственном положении героини).
- IX. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (все узнают о том, что героиня будет матерью, она обращается к герою с просьбой помочь ей.).
- X. Искатель соглашается или решается на противодействие (герой отказывает героине) и т.д.

Это задание позволяет аудитории на основе творческого анализа соотнести основные события медиатекста со сказочной или мифологической основой.

Еще одним видом творческого задания, дающим возможность более глубокого проникновения в логику медиаповествования, заключается в представлении персонажей аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.).

Развернутую характеристику персонажей произведений медиакультуры также можно проиллюстрировать в виде таблицы 5.

Таблица 5

**Характеристика персонажей в аудиовизуальных медиатекстах
(на примере фильма
«Обыкновенное чудо», режиссер – М. Захаров)**

№	Качества персонажей	Персонажи художественного фильма Н. Михалкова «12»			
		Волшебник	Принцесса	Король	Администратор
1	Нежный, мягкий	+	+		
2	Грубый, жесткий			+	+
3	Интеллектуал	+	+		

4	Тупица			+	
---	--------	--	--	---	--

Продолжение таблицы 5

5	Боец	+	+	+	
6	Растяпа				
7	Бунтарь		+	+	
8	Конформист				+
9	Романтик	+	+	+	
10	Циник			+	+
11	Заботливый семьянин	+	+	+	
12	Одиночка, холостяк				+
13	Открытый		+		
14	Скрытный	+		+	+
15	Дружелюбный	+	+		
16	Агрессивный, враждебный			+	
17	Самостоятельный	+	+		
18	Иждивенец			+	+
19	Прямой, простодушный		+	+	
20	Изворотливый, хитрый				+
21	Активный, владеющий ситуацией	+	+		+
22	Пассивный			+	
23	Волевой	+	+		+
24	Безвольный			+	
25	Остроумный, ироничный, саркастичный	+	+		+
26	Объект насмешек, юмора, иронии со стороны других персонажей			+	
27	Верный	+	+		
28	Предатель			+	+
29	Оптимист	+	+	+	+
30	Пессимист				
31	Правдивый	+	+		
32	Лживый			+	+
33	Добрый	+	+		

34	Злой			+	
35	Сильный	+	+		+

Окончание таблицы 5

36	Слабый			+	
37	Смелый Решительный	+	+		+
38	Трусливый, нерешительный			+	
39	Трудолюбивый		+		
40	Ленивый				
41	Практичный	+			+
42	Безалаберный		+	+	
43	Принципальный	+	+		
44	Беспринципный				+
45	Целеустремленный	+	+		+
46	Нецелеустремленный			+	
47	Зависимый			+	+
48	Независимый	+			
49	Эмоциональный	+	+	+	+
50	Холодный				
51	Кокетливый		+		+
52	Строгий	+		+	
53	Сексуальный, чувственный	+	+		+
54	Фригидный			+	

В данном случае представлена характеристика персонажей одного фильма. Но в процессе медиаобразовательных занятий возможен и другой вариант заполнения таблицы, при котором сравниваются персонажи из разных фильмов, телепередач, сериалов и т.д. В том и в другом случае при выполнении задания аудитория должна обосновать ответ и аргументировать свою точку зрения по поводу выбранного персонажа.

Как можно заметить, в результате заполнения данной таблицы получается довольно развернутая характеристика представленных персонажей, которая не только отражает основные черты, присущие

героям фильма, но также демонстрирует отношение аудитории к этим персонажам.

Очень важным аспектом при осуществлении анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов является распознавание условных кодов, характерных для героев фильма, программы, клипа и т.д. С этой целью аудитории может быть предложено заполнение таблицы 5. Задача аудитории состоит в распознавании этих кодов и составить характеристику их проявлений в медиатексте.

Приведем пример заполнения таблицы 6, подготовленной на материале фильма «Бриллиантовая рука» (режиссер – Л. Гайдай).

Таблица 6

Условные коды типичных персонажей аудиовизуальных медиатекстов (на материале комедии «Бриллиантовая рука», режиссер – Л. Гайдай)

Условные коды персонажей в медиатексте	Характеристика (включая аудиовизуальную) проявления данных кодов в медиатексте	Список конкретных медиатекстов, где можно обнаружить данные коды
Золушка	Жена Горбункова	«Красотка», «Анжелика – маркиза ангелов», «Не родись красивой», «Моя прекрасная няня», «Все будет хорошо», «Гений»
Богатырь/Супермен/Герой	Милиционер	«Антикиллер», «Супермен», «Бэтмэн», «Рэмбо»
Простак/Иванушка-дурачок	Семен Семенович Горбунков	«Невезучие», «Растяпа», «Бриллиантовая рука»
Король/Царь/Властитель	Шеф	«Тайны дворцовых переворотов», «Три мушкетера», «Сибирский цирюльник»
Красавца и Чудовище	Козодоев и Лелик	«Чучело», «Анжелика-маркиза ангелов»
Аутсайдер/Неудачник	Семен Семенович Горбунков	«Растяпа», «Все будет хорошо», «Принцесса

		на бобах»
Злодей или маньяк	Домоуправ	«Парфюмер», «Каннибал», «Прирожденные убийцы», «Кошмар на улице Вязов»

Окончание таблицы 6

Вампир/Упырь	Шеф	«Молчание ягнят», «От заката до рассвета»
Шпион/Разведчик	Анна Сергеевна, С.С. Горбунков	«Свой среди чужих, чужой среди своих», «Акция»
Предатель	Козодоев	«Дети капитана Гранта», «Пятнадцатилетний капитан», «Штафбат»
Жертва	Семен Семенович Горбунков, Козодоев	«От заката до рассвета», «Иди и смотри», «Принцесса на бобах»

После выполнения данного задания и обсуждения работ можно провести в аудитории прогнозирование успеха того или иного аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для этого участники должны представить развернутую аргументацию своей точки зрения: определить, каким образом соответствуют мифологические стереотипы, основные сюжетные линии подготовленных медиатекстов возможному «феномену успеха», раскрыть механизм «эмоциональных перепадов» и т.п.

Конечно же, одним из ярких видов медиаторчества выступает съемка собственных произведений медиакультуры. Самодеятельное видеотворчество – важная, но пока не до конца реализуемая сторона медиаобразования как школьников, так и студентов. В современных вузах, школах и учреждениях дополнительного образования возможности этого важного направления используются далеко не в полной мере. В настоящее время портативные цифровые фотоаппараты с функциями видеосъемки становятся достаточно

доступными для большинства российских семей, в связи с этим во многих школах и вузах возрождается видеолюбительство.

Видеотворчество, к которому относится и любительская видеосъемка, по мнению Н.Ф. Хилько, может «являться эффективным средством удовлетворения рекреативных потребностей личности: создания экранных произведений, помогающих получению эстетического наслаждения от перенесения красоты естественных форм в плоскость кадры; эмоциональный подтекст восприятия фильмов, которые вызывают огромный резонанс; интеллектуальное развитие в форме ассоциативно-логических связей и интуитивно-образных творческих упражнений» [Хилько, 35].

Видеосъемка значительно отличается от других видов медиаискусств, например от фотографии. Творческий характер работы видеооператора заключается в том, что, в отличие, например, от фотографа, он снимает не статичное изображение, а движущиеся изображения, поэтому в решении видеофильма должна присутствовать композиционная завершенность и взаимосвязь всех кадров. Еще до начала съемки каждый оператор должен, исходя из задуманного сценария, составить для себя план снимаемых объектов, их последовательность, чередование крупных и общих планов и т.д. Здесь можно согласиться с мнением известного оператора Г. Маранджана: «Оператор художественного фильма, скорее делает, сочиняет фильм, выбирая и место съемки, и время, и ракурс, и свет, и тональность – применяя самую разную технику и способы съемки. Оператор работает, как композитор, он создает настроение, передает свое отношение к происходящему на экране в отдельных сценах и в фильме в целом» [Маранджан, 1991, с. 9].

Значительные перспективы в использовании видеотворчества для развития медиакомпетентности, заключаются в том, что произведения видеооператорского искусства воплощают в себе весь спектр выразительных средств, характерных для каждого этапа развития техники. Современные видеофильмы представляют собой сплав новейших технологий и художественного видения мира. Поэтому работа даже со взрослой аудиторией должна начинаться с изучения таких понятий, как «кадр», «ракурс», «движение», «монтаж». Изучение этих основных компонентов является обязательным, так как без знания основ и овладения азами художественной видеосъемки, она может превратиться в простое воспроизведение происходящего.

После изучения основных понятий видеосъемки, педагоги начинают на практике апробировать основные приемы съемки. Эта практическая работа представляет собой съемку отдельных кадров в каждом виде техники. В процессе практических упражнений учителя и преподаватели приобретают навыки выразить определенную мысль в объеме одного кадра, учатся передавать настроение и свои художественные замыслы.

Затем начинается работа над видеосъемкой простых сюжетов. Здесь педагоги постигают основы преемственности кадров, овладевают навыками простейшего связного экранного повествования. Первые сюжеты, которые педагоги снимают самостоятельно, могут быть совсем небольшими – их продолжительность – 3-5 минут. Вместе с тем, в каждом, даже небольшом сюжете, которой снимают начинающие операторы, должны быть использованы художественные средства, а каждый вид техники – отвечать основной идее видеоматериала.

На следующем этапе работы самостоятельные видеооператоры знакомятся с понятием композиции кадра, которая начинается с определения крупности кадра. План съемки зависит от того, какая идея положена в основу фильма, какое значение имеет каждый отснятый объект в будущем материале. Использование крупного плана имеет особое значение для передачи эмоционального состояния человека, и объекты, которые показаны крупным планом, привлекают повышенное внимание зрителей. Поэтому применение общего и крупного планов должно быть оправдано и направлено на выражение основной идеи фильма.

Определение основной идеи произведения и главных линий его воплощения в съемке – важный этап в работе над фильмом. Здесь очень важными моментами выступают и основная идея фильма, и сюжетные линии, и выразительные средства, цветовые и звуковые решения. Каждому начинающему видеооператору необходимо научиться находить и выделять главное в кадре, осуществлять поиск нужных цветовых решений, «поймать» нужный ракурс. Именно эти кадры станут затем эстетической и эмоциональной основой хорошего видеофильма.

С этой целью мы можно предложить аудитории просмотр и анализ несколько фрагментов из любительских фильмов с целью определения качества отснятого материала. После просмотра

проводится обсуждение наиболее и наименее удачных фрагментов, проводится анализ основных ошибок.

Любой видеоматериал непременно ориентируется на определенную аудиторию. Поэтому при подготовке к съемке педагогам необходимо заранее определить целевую аудиторию будущего фильма. Для начинающих видеолюбителей не оценим опыт профессиональных видеооператоров. Поэтому на занятиях практикуется демонстрация фрагментов из художественных и документальных фильмов мастеров – классиков операторского искусства.

В процессе подготовки учителей и преподавателей к практическому освоению видеосъемки также возможно использование игровых и творческих заданий. Например, при выполнении творческого задания «Видеозтюд» педагоги могут отснять несколько видеофрагментов по той теме, которую они выбрали для создания будущего фильма с целью приобретения умений использовать фон, окружающую обстановку в качестве важных компонентов видеофильма. Видеозтюд – состоящее из нескольких монтажных фраз законченное повествование. Оно также должно передавать определенную мысль, идею, настроение, раскрывать сущность какого-либо явления или события. Этот этюд может быть озвучен закадровой музыкой или авторским текстом.

Еще одно творческое задание заключается в подборе музыкального сопровождения к видеофильмам, которое должно обязательно соответствовать настроению, идее, содержанию видеозтюда. На следующем этапе творческого задания необходимо озвучить видеофрагменты с сюжетом, в котором есть действующие лица, таким образом, чтобы в результате получился фильм определенного жанра (комедия, трагедия, вестерн и т.д.). Эти задания позволяют убедиться на практике, что от звука и музыкального сопровождения в фильме зависит очень многое.

Интересный один вид работы, который может быть предложен педагогам – съемка видеоматериалов самой разной тематики (репортажа, видеопортрета, интервью и т.д.).

Коллективный видеопроjekt может стать итогом подготовки педагогов к видеосъемке. Эти проекты могут выполняться как индивидуально, так и в процессе групповой работы. В процессе медиаобразования, не имеющего отношения к профессиональной подготовке операторов и режиссеров, как правило, видеопроjekt

может представлять собой короткие видеосюжеты (длительность: 2-3 мин.) с использованием различных способов съемки (к примеру, метод «ускоренного просмотра», «стоп-кадр» и т.д.).

Создание групповых видеопроектов начинается с выбора темы. Тематика проектов может быть различной: это могут быть и природные, хозяйственные объекты, и животный, растительный мир, и жизнь окружающих людей и т.д. Если предполагается выполнение группового проекта, после выбора темы проекта перед каждым членом творческой группы ставится определенная задача (найти подходящие места для съемки, разработать план съемки, осуществить выбор ракурса и т.д.). Когда видеоматериал отснят, начинается этап его обработки: звуковое оформление, подбор музыкального сопровождения, работа над композицией и т.д.

С развитием компьютерной техники и видеоаппаратуры монтаж и применение различных электронных спецэффектов в любительском фильме становится вполне реальным в процессе учебного занятия. При помощи перезаписи можно, например, существенно изменить форму снятого фрагмента, записанного с «эфира», изменить ракурс, план и т.д. Данное задание выполняется в конкурсной форме. Каждый член творческой группы предлагает свой вариант монтажного решения, после чего в процессе обсуждения выбираются наиболее удачные находки, отражающие художественное своеобразие конкретного медиатекста.

На этом этапе работы большой интерес аудитории вызывают задания, связанные подготовкой различных вариантов озвучивания готового медиаматериала. Это задание может выполняться в нескольких вариантах: например, осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма; освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.); озвучивание собственного медиатекста и т.д. При этом особое внимание уделяется передаче художественного, эстетического своеобразие аудиовизуального материала, соответствию выбранного звукового оформления характерам персонажей и т.п.

После окончания работы проводится презентация видеofilмов, после чего проводится коллективное обсуждение:

проекты сравниваются с точки зрения соответствия эстетическим канонам, соответствия художественных средств характеру и жанру медиатекста и т.д.

Применение игровых и творческих заданий на материале произведений медиакультуры позволяет педагогам широко использовать в практической деятельности игровые и творческие формы работы: конкурсы, викторины, тренинги и т.п.

Организация игровой и творческой деятельности на материале произведений медиакультуры основывается на принципах:

- отсутствия принуждения любой формы при включении в игру. Именно позитивное настроение поддерживает взаимопонимание и взаимовыручку участников конкурса или игры;
- развития игровой динамики (реализуется через правила игры, которые, в зависимости от организации могут стимулировать развитие игрового сюжета, а могут создавать и монотонность, однообразие);
- поддержки игровой атмосферы (реализуется в поддержке чувств и эмоций участников);
- взаимосвязи игровой и неигровой деятельности (предполагает перенос основного смысла игровых действий в реальный жизненный опыт);
- перехода от простейших игр к сложным игровым формам (постепенное углубление разнообразного содержания игровых заданий и правил – от игрового состязания к игровой ситуации, от подражательства к игровой инициативе и т.п.).

Общий признак игры – добровольная и свободно выбранная деятельность, способная доставить большое удовольствие всем ее участникам. В творческих играх на материале медиаактивность участников направлена на выполнение замысла (например, сценарной разработки фильма), развитие сюжета (процесс его съемки) и т.д.

Увлечение творчеством на материале медиакультуры дает возможность участвовать в совместной творческой деятельности, общаться с единомышленниками; открывает перспективы, связанные с демонстрацией своих творческих работ на выставках, конкурсах и т.д.

Кроме того, «творческие достижения статически не связаны с учебной успеваемостью в школе. Поскольку школьная программа строго регламентирована, детское и юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса, в кружках или сфере досуга» [Дудецкий, 2000, с. 28]. Следовательно, занятие творческой

деятельностью на материале медиакультуры может способствовать привлечению к деятельности детей и подростков, которые в силу не очень высоких показателей успеваемости, имеют ограниченный доступ к различным формам внеучебной деятельности (таких, как факультативы, школьные научные общества и т.д.).

Как правило, «слабоуспевающие» дети проводят свободное время во дворах, на улицах, оказываются не включенными в жизнь классного коллектива. Данная ситуация может привести к таким плачевным последствиям, как детская преступность, безнадзорность, бродяжничество. Таким образом, организация творческой работы на материале медиа может увлечь подростков, научить их видеть и понимать прекрасный мир искусства. Эти возможности должны обязательно учитываться педагогами.

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательных занятий, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие иметь четкую цель и комплекс педагогических задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям педагогов, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала, позволял успешно применять полученные знания в педагогической деятельности. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий сможет помочь педагогу обеспечить творческое участие каждого школьника и студента в процессе медиаобразования.

Литература

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества. Казань, 1988.
2. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск: Знание, 2000.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001.
4. Левин В.А. Воспитание творчества. М., 1989.
5. Маранждан Г. Искусство кинооператора. М., 1991.
6. Марасанов Г.И. Социально-психологических тренинг. М., 1998.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
8. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

9. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
10. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
11. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР. 708 с.
12. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
13. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
14. Федоров А.В. Синтетическая модель научно-образовательного центра в области медиаобразования.
15. Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.
16. Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
17. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006.
18. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.
19. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009.
20. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
21. BFI. Department for Education. Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds. London: British Film Institute. 2003. 60 p.
22. Fedorov, Alexander. Modern Media Education in Russia: theory and practice. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
23. Fedorov, Alexander. Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.

Вопросы и задания к главе 4

1. В чем состоит перспектива использования игры в медиаобразовательном процессе?
2. Охарактеризуйте основные виды игрового взаимодействия на материале произведений медиакультуры.

3. Каковы основные приемы организации дискуссий на медиаобразовательных занятиях?
4. В чем состоит сущность ролевой игры на материале произведений медиакультуры?
5. На каких ключевых понятиях медиаобразования основано игровое взаимодействие?
6. Дайте развернутую характеристику деловой игры. В чем ее специфика в медиаобразовательном процессе?
7. Приведите примеры организации театрализованной игры на примере конкретного произведения медиакультуры.
8. Охарактеризуйте театрализованные этюды и их основные особенности в работе со школьниками и студентами.
9. Какие игровые задания, на ваш взгляд, более всего способствуют развитию медиавосприятия? Обоснуйте свой ответ.
10. Охарактеризуйте основные типы восприятия произведения медиакультуры.
11. Назовите конкретные примеры игр-драматизаций в работе со школьной аудиторией.
12. Какие формы игрового взаимодействия, на ваш взгляд, являются наиболее перспективными для работы со студентами? Почему?
13. Подготовьте разработку медиаобразовательного занятия для работы со школьниками определенной возрастной группы.
14. Составьте план медиаобразовательного занятия медиаклуба для работы со студентами.
15. Какие перспективы для педагога имеют развивающие игры на медиаматериале? Обоснуйте свой ответ.
16. Разработайте сценарный план воспитательного мероприятия на материале произведений медиакультуры для проведения педагогического семинара.
17. Какие творческие задания на медиаматериале представляются вам наиболее перспективными для работы со студентами?
18. Охарактеризуйте основные особенности творческих заданий на медиаматериале в работе со студентами.
19. В чем заключается творческий характер обсуждения произведений медиакультуры? Обоснуйте свой ответ.
20. В чем состоит специфика проблемного обсуждения медиатекста? Какие особенности вы считаете наиболее важными?
21. Составьте несколько проблемных вопросов для обсуждения произведения медиакультуры.
22. В чем заключается перспективность медиатворческих проектов?

23. Какие формы медиаобразовательных занятий можно предложить учителю для работы с «проблемными» школьниками? Почему?
24. В чем заключается особенность ситуативных заданий на медиаматериале?
25. Какие перспективы для педагогической деятельности открывает медиаобразование?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поток медийной информации постоянно растет, появляются все новые телевизионные каналы, периодические печатные издания, интернетные сайты; общение людей перемещается в сетевые сообщества и глобальные по своему масштабу мобильные каналы.

Сфера культуры и образования также принимает медийный характер: создана широкомасштабная сеть дистанционного обучения, сохранение культурных памятников все чаще происходит в цифровом формате и т.д. Педагог и ученик общаются не только на уроках, но и по электронной почте, сталкиваются в социальных сетях, студенты сдают контрольные работы в режиме он-лайн...

Развитие медийной индустрии и, одновременно, накапливаемый потребителями с самого раннего возраста стихийный медийный опыт, отнюдь, не способствуют формированию культуры общения с миром медиа, включающей в себя моральные, духовные, эстетические и др., не менее важные составляющие. В связи с этим, проблема внедрения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс школы и вуза, равно как и развитие медиакомпетентности педагогов, представляется актуальной и значимой для российского образования.

Однако, как справедливо отмечает А.В. Федоров, существует и ряд трудностей, которые препятствуют более широкому внедрению медиаобразования в учебный процесс российских вузов и школ. Среди них: недостаток целенаправленно подготовленных медиапедагогов; определенная инертность руководства ряда педагогических вузов; подходы структур Министерства образования и науки России, «традиционно концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным образовательным технологиям при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаобразования» [Федоров, 2010].

Между тем, рост интереса к проблеме развития медиакомпетентности обусловлен одним из направлений реализации компетентностного подхода в образовании, а именно – становлением ключевых компетентностей надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки различной информации. В связи с этим современный человек должен быть готов к умению ориентироваться в информационном потоке, находить необходимую информацию, способен к полноценному восприятию, оценке

медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным.

Деятельность научно-образовательного центра «медиаобразование и медиакомпетентность» направлена, в том числе – и на оказание научно-методологической и учебно-методической помощи современному педагогу.

Обучение современного учителя и преподавателя азам медиаобразования пока еще находится в стадии становления в нашей стране. Однако опыт работы с педагогами показывает, что педагоги, в большинстве своем, люди творческие и увлеченные, все активнее включаются в медиаобразовательный процесс, используя накопленный опыт, и включая в свою педагогическую деятельность оригинальные находки включения медиапедагогики в учебно-воспитательный процесс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества. Казань, 1988.
2. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во ин-та худ. образования Российской Академии образования, 2004. 55 с.
3. Бакулев Г.П. Конвергенция медиа и журналистики. М., 2002.
4. Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
5. Бакулев Г.П. Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.
6. Баранов О.А. Культуротворческая модель школы и медиаобразование. М., 2001.
7. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. 87 с.
8. Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.
9. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
10. Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
11. Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И. История мировой журналистики. Ростов н/Д.: Изд-во Международ. ин-та журналистики и филологии, 2000. То же: Ростов н/Д.: Март, 2003. 432 с.
12. Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры. Омск, 2001.
13. Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2000. 91 с.
14. Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
15. Брушлинская Н. Насилие на телеэкране и в жизни // Российская Федерация сегодня. 2002. № 6. С. 54.
16. Буданцев Ю.П. Парадигма массовой коммуникации. М., 2001.
17. Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи/ Информационная и психологическая безопасность в СМИ. М., 2002.
18. Василенко Л.А., Рыбакова И.Н. Информационная культура в системе государственного управления. М.: РАГС, 2004.
19. Вершинская О.Н. Информационно-коммуникационные технологии. М.: Наука, 2007. 203 с.
20. Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе: метод. рекомендации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 25 с.
21. Возчиков В.А. Медиафера философии образования. Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007.

22. Возчиков В.А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 160 с.
23. Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001. 113 с.
24. Волков Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки. [Электронный ресурс] URL: 2004.//http://evolkov.iatp.ru/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html.
25. Гайдарева И.Н. Социокультурная среда как фактор формирования информационной культуры личности. Майкоп: Аякс, 2002.
26. Голдякин Н.А. История отечественного и зарубежного телевидения. М.: Аспект-пресс, 2004. 141 с.
27. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
28. Григорова Д.Е. Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу) // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 21-29.
29. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов: Изд-во Южного федер. ун-та, 2007. 320 с.
30. Гура В.В. Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
31. Данильчук Е.В. Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры будущего педагога. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2002.
32. Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии / отв. ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2005. 149 с.
33. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск: Знание, 2000.
34. Духанин В.Н. Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005. 190 с.
35. Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 184 с.
36. Журналистика и медиаобразование – 2007: в 2 т. / ред. А.П. Короченский, М.Ю. Казак. Белгород: Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007. 300 с. + 140 с.
37. Журналистика и медиаобразование в XXI веке / под ред. А.П. Короченского. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.
38. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
39. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
40. Заир-Бек С.И. Критическое мышление. 2003. [Электронный ресурс] URL: <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechno-logy.htm>.
41. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо:

- стадии и методические приемы // Директор школы. 2005. № 4. С. 66-72.
42. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2004. 173 с.
 43. Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И. и др. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
 44. Змановская Н.В. Практикум по формированию медиа-коммуникативной образованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2002. 53 с.
 45. Змановская Н.В. Программа формирования медиаобразованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2003. 65 с.
 46. Иванова Л.И. Роль средств массовой коммуникации в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения. Иркутск, 2005.
 47. Иванов М.С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.flogiston.ru>,
 48. Иванова Л.И. Роль средств массовой коммуникации в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения. Иркутск, 2005.
 49. Интернет в гуманитарном образовании / под. ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001. 272 с.
 50. История отечественного кино: учебник для вузов / отв. ред. Л.М. Будяк. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 528 с.
 51. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): метод. пособие / И.П. Валькова, И.А. Низовская, Н.П. Задорожная, Т.М. Буйских; под общ. ред. И.А. Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005.
 52. Каптерев А.И. Мультимедиа как социокультурный феномен. М.: Профиздат, 2002.
 53. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: краткий курс. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2007. 256 с.
 54. Кириллова Н.Б. История отечественного и зарубежного киноискусства: метод. рекомендации к программе учебного курса. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. 58 с.
 55. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
 56. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. 400 с.
 57. Кириллова Н.Б. Основы медиакультуры: программа спецкурса для вузов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. 27 с.
 58. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
 59. Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии. 2004. № 2. С. 3-10.
 60. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999.
 61. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5-13.
 62. Ковшарова Т.В. Экология и мультимедиа (авторская программа курса). Иркутск: Изд-во Иркутск. обл. ин-та пов. квалиф. раб. образования, 2005.

46 с.

63. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001.
64. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2001.
65. Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2000.
66. Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
67. Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
68. Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов н/Д.: Международ. ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.
69. Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О. Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 80 с.
70. Критическое мышление, логика, аргументация / ред. В.Н. Брюшинкин, В.И. Маркин. Калининград: Изд-во Калининград. гос. ун-та, 2003. 173 с.
71. Кушниренко А.Г. Информационная культура. Кодирование информации. Информационные модели: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2003.
72. Левин В.А. Воспитание творчества. М., 1989.
73. Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: метод. рекомендации к изучению спецкурса. Курган: Изд-во Курганск. гос. ун-та, 2003. 18 с.
74. Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания / отв. ред. В.В. Петухов. [Электронный ресурс] URL: <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>.
75. Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
76. Макаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
77. Маклюэн М. Понимание медиа. М.: Жуковский, 2003.
78. Максимова Г.П. Медиаобразование в высшей профессиональной школе. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
79. Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. эконом. ун-та, 2007. 300 с.
80. Марасанов Г.И. Социально-психологических тренинг. М., 1998.
81. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 4. С. 22-23.
82. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 5. С. 31-32.
83. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С. 37-48.
84. Левшина И.С. О методических принципах кинообразования в школе // Кино и время. Вып. 6. М.: Изд-во БПСК, 1984.

85. Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент / отв. ред. А.В. Федоров. М.: Изд-во гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
86. Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информац. технологий, 2007. 352 с.
87. Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999.
88. Моль А. Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
89. Мурюкина Е.В. Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 3. С. 42-55.
90. Мурюкина Е.В. Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования // Человек и общество: на рубеже тысячелетий / под ред. О.И. Кирикова. Воронеж, 2002. Вып. 14-15. С. 57-60.
91. Мурюкина Е.В. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры // Дополнительное образование. 2006. № 6. С. 39-42.
92. Мурюкина Е.В. Медиаобразование: проблемы и тенденции // Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог, 2001. С. 68.
93. Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы: теоретические аспекты // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М., 2002. С. 32-33.
94. Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект) // Образовательные технологии XXI века / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во ин-та содержания и методов обучения Российск. Академии образования, 2006. С. 59-62.
95. Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
96. Мурюкина Е.В. Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся // Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
97. Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы // Медиаобразование. 2005. № 4. С. 23-39.
98. Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 11-115.
99. Мурюкина Е.В. Медиапедагогика и средовой подход: теоретико-практические аспекты // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информац. технологий, 2007. С. 122-126.
100. Мурюкина Е.В. Модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы // Медиаобразование как часть воспитания гражданина. Львов, 2002. С. 44-46.
101. Мурюкина Е.В. Основы медиаобразовательных занятий со студентами и технология их проведения // Медиакультура новой России / под ред.

- Н.Б. Кирилловой и др. Екатеринбург; Москва: Академический Проект, 2007. Т. 2. 512 с.
102. Мурюкина Е.В. Проблемы медиаобразования в России // Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании. Таганрог, 2001. С. 161-162.
103. Мурюкина Е.В. Психологическая характеристика показателей развития аудитории в области медиакультуры // Дополнительное образование. 2005. № 3. С. 6-11.
104. Мурюкина Е. В. Развитие критического мышления студентов в процессе медиаобразовательных занятий // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. 2007. № 1. С. 115-120.
105. Мурюкина Е.В. Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 30-33.
106. Мурюкина Е.В. Роль медиаобразования в развитии психологии мышления и творчества старшеклассников // Динамика процессов в природе, обществе, технике: информационные аспекты. Таганрог, 2003. С. 58-61.
107. Мурюкина Е.В. Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 48-77.
108. Мурюкина Е.В., Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
109. Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. М., 2003.
110. Новиков К.Ю. Психология массовой коммуникации. М.: Аспект-пресс, 2007. 123 с.
111. Новые аудиовизуальные технологии / отв. ред. К.Э. Разлогов. М.: Едиториал УРСС, 2005. 488 с.
112. Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении. 2000 [Электронный ресурс] URL: /http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml.
113. Основы критического мышления: междисциплинарная программа / сост. Дж. Стил, К. Меридит, Ч. Темпл и С. Уолтер. М., 1997-1999. Пос. 1-8.
114. Образовательные технологии XXI века. ОТ'04 / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во ин-та содержания и методов обучения Российск. Академии обр-я, 2004. 349 с.
115. Образовательные технологии XXI века ОТ'05 / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. 388 с.
116. Образовательные технологии XXI века ОТ'06 / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. 390 с.
117. Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С.И. Гудилиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. 346 с.

118. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / ред. Л.С. Зазнобина. М.: Перспектива, 2000. 80 с.
119. Основы информационной культуры: учебно-метод. пособие / сост. В.И. Золотарева и др. М.: Москов. инженер.-физ. ин-т, 2005.
120. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2006.
121. Парсаданова Т.Н. Российское телевидение: История и современность. М.: ВГИК, 2002. 35 с.
122. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
123. Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им. В.М. Шукшина, 2001. 84 с.
124. Пензин С.Н. Анализ фильма: учебно-метод. пособие. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. 31 с.
125. Пензин С.Н. Основы киноискусства: метод. указания для студ-тов естественных и гуманитар. фак-тов: в 2 ч. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
126. Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие / сост. В.М. Неvejeина; ред. В.С. Листенгартен, С.В. Янц. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. 87 с.
127. Подготовка учителя основ информационной культуры в педагогическом колледже / ред. Н.И. Гендина. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
128. Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
129. Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы) / ред.-сост. С.Г. Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 152 с.
130. 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.
131. Проблемы экранного творчества / ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Сиб. Филиал Российск. ин-та культурологии, 2005. 20 с.
132. Рашкофф Д. Медиавирус. М.: Ультра культура, 2003.
133. Ретюнских Л.Т. Игра как она есть или онтология игры. М., 1997.
134. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир. М.: Едиториал УРСС, 2004.
135. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. М.: Логос, 2005. 460 с.
136. Романовский И.И. Масс-медиа: словарь терминов и понятий. М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004. 480 с.
137. Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 187 с.
138. Рыжих Н.П. Развитие медиакомпетентности студентов педагогического

- вуза на материале экранных искусств: учеб. пособие. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. 232 с.
139. Рыжих Н.П. Эстетически ориентированное медиаобразование подростков на материале экранных искусств (Teenagers' Aesthetical Media Education on the Screen Arts' Material) // Медиа-атака / ред. Н. Габор. Львов: Медиацентр: Новая журналистика, 2002.
 140. Сапунов Б.М. Культурология телевидения. Основы истории мировой и российской культуры. М., 2001.
 141. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации // Школьные технологии. 2002. № 3.
 142. Система средств массовой информации России / ред. Я.Н. Засурский. М.: Аспект пресс, 2001.
 143. Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2001. 64 с.
 144. Скворцов Л.В. Информационная культура и цельное знание. М.: ИНИОН РАН, 2000. 288 с.
 145. Собкин В.С. Телевидение и образование: опыт социологических исследований 1980-90-х // Образование и информационная культура. Социологические аспекты: труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. Вып. VII. М., 2000. Т. V.
 146. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та повыш. квалификации и переподготовки работников образования, 1999.
 147. Стил Дж. Л., Мередит К.С., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997. Пос. 1.
 148. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
 149. Тарасов К.А. Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры. М.: Изд-во Ин-та киноискусства. Белый берег, 2005. 384 с.
 150. Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: свод основ. М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997.
 151. Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность // Перемена. 2005. № 2. С. 15-20.
 152. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление – углубленная методика. М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1998. Пос. 4.
 153. Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во Москов. гос. ин-та Международ. отношений, 2000.
 154. Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века: мат-лы конф. Н. Новгород: Арабеск, 2001.
 155. Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов. М., 1982.
 156. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007.

270 с.

157. Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. М., 2003.
158. Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 24-38.
159. Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания // Перемена. 2007. № 3. С. 15-21.
160. Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США // США-Канада: экономика, политика, культура. 2004. № 1. С. 77-93.
161. Федоров А.В. Возможности ограничения и контроля показа насилия на экране // Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. С. 61-63.
162. Федоров А.В. Герменевтический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 3.
163. Федоров А.В. Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Медиаобразование. 2007. № 1. С. 36-43.
164. Федоров А.В. Контент-анализ на медиаобразовательных занятиях // Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. С. 163-165.
165. Федоров А.В. Критический анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма «Груз 200») // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 29-54.
166. Федоров А.В. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2007. № 6. С. 64-77.
167. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
168. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
169. Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003.
170. Федоров А.В. Медиаобразование в России // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С. 29-32.
171. Федоров А.В. Медиаобразование в современной России // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М.: Изд-во гос. ун-та управления, 2002. С. 50-56.
172. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004. 340 с.
173. 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.
174. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса // Медиатека. 2006. № 1. С. 40-41.
175. 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.
176. Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе // Журналистика 2003: обретения и потери, стратегии развития. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2004. С. 38-39.
177. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. 708 с.
178. Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
179. Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // Инновации в образовании. 2007. № 7. С. 107-116.
180. Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // Дидактика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: современные тенденции. М.: Изд-во Совр. гуманитар. академии, 2007. С. 117-121.
181. Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. М.: Междунар. пед. академия, 1998. С. 129-138.
182. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
183. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. 572 с.
184. Федоров А.В. Современный учитель и медиаобразование. Медиаобразование, 2010, № 1.
185. Федоров А.В. Сюжетный (повествовательный) анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 4.
186. Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Молодежь и общество. 2007. № 2. С. 112-135.
187. Федоров А.В. Учебные программы по медиаобразованию в вузах: сравнительный анализ // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. 2007. № 1. С. 133-137.
188. Федоров А.В., Левицкая А.А. Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
189. Федоров А.В., Левицкая А.А. Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность. Saarbrücken (Germany):

Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.

190. Федоров А.В., Новикова А.А. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре // Медиаобразование. 2006. № 4. С. 49-60.
191. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
192. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
193. Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог, 2002. 266 с.
194. Федоров А.В., Чельшева, И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 34-39.
195. Федоров А.В., Чельшева И.В. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 52-86.
196. Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
197. Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
198. Формирование информационной культуры личности в условиях образовательных и информационно-библиотечных учреждений / ред. Н.И. Гендина. Кемерово: Изд-во ОблИИУ, 2001.
199. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 503 с.
200. Халперн Д. Психология критического мышления. Мышление: введение. 2000 [Электронный ресурс] URL: [/http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html](http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html)
201. Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: словарь. Омск: Изд-во Сибир. фил. Российск. ин-та культурологи:Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. 149 с.
202. Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сибир. филиал Российск. ин-та культурологии, 2004. 158 с.
203. Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сибир. фил. Российск. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
204. Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. М.: Изд-во Российск. ин-та культурологии, 2004. 96 с.
205. Хилько Н.Ф. Экология аудиовизуального творчества. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2005. 110 с.
206. Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. Омск: Изд-во Сибир. фил. Российск. ин-та культурологии, 2003. 104 с.
207. Цветаева В.Б., Марченков А.А. Киноклуб как форма молодежного досуга и институт гражданского общества. Омск, 2001.
208. Чельшева И.В. Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании // Журналистика в 2005 году: трансформация моделей

- СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2006. С. 553-554.
209. Чельшева И.В. Анализ, оценка и интерпретация медиатекста в процессе вузовского медиаобразования // Медиакультура новой России / под ред. Н.Б. Кирилловой и др. Екатеринбург; Москва: Академический Проект, 2007. Т. 2. 512 с.
210. Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции // Медиаобразование. 2006. № 2. С. 4-15.
211. Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 99-110.
212. Чельшева И.В. Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934) // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 7-25.
213. Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства // Дополнительное образование. 2004. № 3. С. 62-63.
214. Чельшева И.В. Истоки и перспективы развития эстетически ориентированного медиаобразования в России // Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии / отв. ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2005. С. 5-8.
215. Чельшева И.В. Критический анализ медиатекста: теоретические аспекты проблемы // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 9-17.
216. Чельшева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 184 с.
217. Чельшева И.В. Медиаобразование продолжается. Компакт-диск // Журналистика и медиарынок. 2006. № 2-3.
218. Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005) // Медиаобразование. 2005. № 5. С. 4-32.
219. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Монография. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009.
220. Чельшева И.В. Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России // Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
221. Чельшева И.В. Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве // Журналистика и медиаобразование в XXI веке / отв. ред. А.П. Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С. 208-214.
222. Чельшева И.В. Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование» // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информац. технологий, 2007. С. 155-157.
223. Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности // Журналистика 2004: СМИ в

- многополярном мире. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. С. 270-271.
224. Чельшева И.В. Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий // Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. С. 165-167.
225. Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300 с.
226. Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе // PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция / отв. сек. Л.Н. Гончаренко. СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. инженер.-экон. ун-та, 2007. С. 217-221.
227. Чельшева И.В. Российское медиаобразование и детская журналистика в XX столетии: основные исторические тенденции // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. 2007. № 1. С. 138-142.
228. Чельшева И.В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 4-14.
229. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
230. Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985) // Медиаобразование. 2005. № 3. С. 4-28.
231. Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
232. Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития: учебное пособие. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 216 с.
233. Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. М.: Школьная библиотека, 2004. 336 с.
234. Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.
235. Щедровицкий Г.П. Психология и педагогика игровой деятельности. М., 1996.
236. Экспериментальная реализация культурно-экологических программ в экранном творчестве / ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2005. 54 с.
237. Юдина Е.Н. Медиапространство как культурная и социальная система. М.: Прометей, 2005. 160 с.
238. Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 2001. 216 с.
239. Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в

- регионах. М: Федерация Интернет-образования, 2001. 240 с.
240. Fedorov, Alexander. *Children and Media Violence: Comparative Analysis*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2010. 164 p.
241. Fedorov, Alexander. *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2010. 364 p.
242. Fedorov, Alexander. *Modern Media Education in Russia: theory and practice*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.
243. Fedorov, Alexander. *Modern Media Education Models // Acta Didactica Napocensia*. 2011. V. 4. № 1. P. 73-82.
244. Fedorov, Alexander. *Russian Image on the Western Screen: Trends, Stereotypes, Myths, Illusions*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 228 p.
245. Fedorov, Alexander. *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 132 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Основы медиаобразования и медиакомпетентности

Программа курсов повышения квалификации для учителей и преподавателей высших учебных заведений

*Автор-составитель программы –
кандидат педагогических наук, доцент,
Челышева Ирина Викторовна*

1. **Целевая группа:** программа рассчитана на руководителей образовательных учреждений, специалистов региональных и муниципальных органов управления образования, учителей, работников учреждений дополнительного образования, лидеров молодежных общественных движений, преподавателей вузов.
2. **Условия освоения программы:** успешное освоение программы предполагает наличие у слушателя опыта педагогической и общественной деятельности, психологической готовности к осуществлению медиаобразования, а также позитивный настрой на участие в интерактивных и творческих формах работы.
3. **Краткая аннотация к программе:**

Цель: повышение уровня профессиональной компетентности в сфере медиаобразования, расширение диапазона инновационных методов и форм медиаобразовательной деятельности.

Эта цель достигается посредством организации аудиторной работы и самостоятельной работы слушателей, а так же посредством осуществления практико-ориентированных заданий на материале медиакультуры в соответствии с основными показателями медиакомпетентности [Федоров, 2010].

В результате обучения, слушатели, успешно освоившие программу, смогут:

- получить знания об актуальных проблемах современного медиаобразования, основных теоретических и методических подходах к медиаобразованию;

- уметь разрабатывать презентации собственных медиаобразовательных проектов;
- овладеть основными умениями анализа и подготовки медиатекстов различных видов и жанров;
- использовать базовые навыки разработки и создания медиаобразовательных проектов в осуществлении учебно-воспитательной деятельности;
- использовать практические приемы и методы современной медиапедагогике в педагогической и общественной деятельности.

Освоение данной программы предусматривает сочетание:

- аудиторных занятий, основанных на лекционных и практических формах освоения учебного материала, включая использование опыта НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность»;
- самостоятельной работы, ориентированной на включение полученных теоретических знаний и освоенного методического инструментария в реальную практику для решения конкретных медиаобразовательных проблем в своих организациях и учреждениях.

Процесс освоения данной программы фиксируется в методическом портфолио слушателя, который одновременно является формой аутентичного оценивания хода и результатов работы слушателей с учебным содержанием.

5. **Ключевые понятия программы:** медиа, медиаобразование, медиакомпетентность, модели, теории и методики медиапедагогике, развитие критического мышления, анализ медиатекста, формы и методы медиапедагогической деятельности.

6. **В результате освоения программы портфолио слушателя будет включать:**

- основные понятия медиаобразования и медиакомпетентности, включая цели и задачи;
- основные теоретические подходы к медиаобразованию;
- модели современного медиаобразования;
- роль и значение медиаобразования в жизни современного подрастающего поколения;
- медиаобразовательные методики в учебно-воспитательном процессе;
- основные показатели развития медиакомпетентности педагогов;
- практические разработки медиаобразовательных проектов;
- итоговое рефлексивное эссе.

7. Содержательная характеристика программы:

Тема 1. Вводная тема: **Современные тенденции развития медиаобразования. Констатация уровней развития медиакомпетентности аудитории.**

Практические задания. Анкетирование, тестирование с целью констатации уровней развития медиакомпетентности аудитории.

Тема 2. **Основы медиаобразования.** Роль и функции медиа в современном мире. Функции масс-медиа. Понятие медиатекста. Виды медиа. Медиаобразование и его роль в социализации личности. Цели и задачи медиаобразования. Направления медиаобразования. Ключевые понятия медиаобразования.

Практические задания.

Работа в мини-группах: дискуссия «Возможности медиаобразования для образования, воспитания и развития личности».

Тема 3. **Теоретические подходы к медиаобразованию.** «Протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования. Этическая теория медиаобразования. Теория медиаобразования как развития «критического мышления». Идеологическая теория медиаобразования. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории. «Практическая» теория медиаобразования. Культурологическая теория медиаобразования. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования. Семиотическая теория медиаобразования. Социокультурная теория медиаобразования. Воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации.

Практические задания. Работа в мини-группах: творческое задание «Программа медиаобразования для школьников и студентов: воспитательный, обучающий и развивающий компоненты». Обсуждение групповых программ.

Тема 4. **Модели медиаобразования.** Понятие медиаобразовательной модели. Классификация моделей медиаобразования в российской и зарубежной медиапедагогике.

Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической и социокультурной моделей Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

Практические задания. Интерактивный семинар: «Выдающиеся российские и зарубежные медиапедагоги».

Тема 5. История отечественного и зарубежного медиаобразования. Основные тенденции развития медиаобразования в мире. Этапы развития отечественной системы медиаобразования. Медиаобразование в России: основные проблемы и тенденции дальнейшего развития.

Практические задания: индивидуальная работа: создание собственных медиатекстов различных видов и жанров, характерных для определенного этапа развития отечественной медиапедагогики. Презентация работ слушателей.

Тема 6. Методика организация и проведения медиаобразовательных занятий. Понятие о методике и методах медиаобразования. Классификация методов медиаобразования. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий. Цикл творческих занятий, направленных на развитие полноценного медиавосприятия. Организация проблемных коллективных обсуждений и рецензирование медиатекстов. Методика проблемного анализа медиатекстов.

Практические задания. Творческая мастерская: подготовка циклов и модулей творческих заданий на медиаматериале для школьников/студентов. Моделирование медиаобразовательных занятий, направленных на развитие умений анализировать произведения медиакультуры.

Тема 7. Развитие медиакомпетентности и критического мышления. Понятие медиакомпетентности. Классификация основных показателей медиакомпетентности. Характеристика уровней медиакомпетентности. Развитие критического мышления в

контексте медиаобразовательных занятий. Манипулятивное воздействие медиа: уровни, основные приемы.

Понятие критического анализа медиатекста. Структурные компоненты критического анализа и его основные этапы. Интерпретация, декодирование произведений медиакультуры. Основные формы и методы медиаобразовательной работы по развитию критического мышления аудитории.

Практические задания. Тренинговое задание: апробация основных форм и методов критического анализа медиапроизведений различных видов и жанров. Игровые задания «Синквейн», «ВОР», «ЗХУ», «Портфолио» и др. Повторное анкетирование, тестирование слушателей с целью констатации развития медиакомпетентности.

Тема 8. Презентация медиаобразовательных проектов. Круглый стол «Актуальные проблемы медиаобразования в учебно-воспитательном процессе школы и вуза».

Аудиторные формы организации занятий:

1. Интерактивный семинар – полилоговая форма закрепления и углубления знаний, при которой слушатели заранее готовят информацию по определенным темам и презентуют ее с использованием приемов и техник интерактивного обучения.
2. Творческая мастерская – форма интерактивного занятия, имеющего прикладной характер. Предусматривает освоение разнообразного методического инструментария для реализации индивидуальных и групповых медиаобразовательных проектов.
3. Тренинговые задания – форма работы, моделирующая определенную образовательную ситуацию, позволяющую слушателям на практике апробировать основные приемы и методы работы с медиаматериалом.
4. Иные формы работы – групповые, индивидуальные и коллективные формы работы над проектами, практика деловых, ролевых и имитационных игр на медиаматериале, анализ и осуждение медиатекстов различных видов и жанров, презентация медиаобразовательных проектов.

8. Ресурсы программы:

Общая продолжительность программы – 48 часов

Тематическое планирование

№ п/п	Тема занятия	Количество часов
1	Вводное занятие: Современные тенденции развития медиаобразования. Анкетирование, тестирование с целью констатации уровней развития медиакомпетентности аудитории.	6
2	Основы медиаобразования	6
3	Теоретические подходы к медиаобразованию	6
4	Модели медиаобразования	6
5	История отечественного и зарубежного медиаобразования	6
6	Методика организация и проведения медиаобразовательных занятий	6
7	Развитие медиакомпетентности и критического мышления	6
8	Презентация медиаобразовательных проектов. Круглый стол «Актуальные проблемы медиаобразования в учебно-воспитательном процессе»	6
	ИТОГО	48

9. Перечень основных источников, которые будут освоены слушателями: книги, научные статьи по проблемам медиаобразования, интернет-ресурсы, посещение медиаобразовательных интернет-сайтов. По окончании работы слушателям предоставляется учебно-методический комплекс НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» на электронных носителях, включающий основной теоретический и методический материал по проблематике медиаобразования.

10. Формы итогового контроля:

Презентация и защита медиаобразовательных проектов.

Основная литература по тематике медиаобразования, медиакомпетентности, рекомендуемая для изучения учебного курса

(см. библиографический список настоящего учебного пособия)

Приложение 2

Медиаобразовательные задания для школьников (методические материалы для учителей школ)

Игры на материале медиа

Хорошо и плохо. Эта игра поможет осознать, какие положительные и отрицательные стороны могут иметь различные медиа, более критично и самостоятельно относиться к ним. Если играет несколько человек, то после выполнения задания ответы игроков сравниваются и обсуждаются. Выигрывает тот, чьи ответы оказались самыми полными и оригинальными.

Для проведения игры необходимо разделить лист бумаги вертикально на две части. В каждой части – заголовки «хорошо» и «плохо». На каждой стороне листа нужно вписать положительные и отрицательные стороны влияния медиа (кино, телевидения, компьютерной игры и т.д.). Например, к положительным сторонам медиа могут быть отнесены следующие высказывания: «Телевидение и компьютерные игры помогают в учебе», «С помощью медиа мы узнаем много нового», «По телевизору показывают веселые программы, от которых поднимается настроение» и т.п. А вот пример описания отрицательных сторон медиа: «Если долго смотреть телевизор, можно испортить зрение», «Если показывают страшный фильм, то потом трудно заснуть», «Есть очень трудные компьютерные игры, которые невозможно пройти, тогда я злюсь» и т.д.

Разговор на тему... – игра проводится с целью развития навыков межличностного общения в сфере медиа, критического осмысления медиаинформации. Игроки разбиваются на пары. Каждой паре предлагается определенная тема, например, «Новые компьютерные игры», «Почему вредно долго смотреть телевизор?», «Медиа и учеба в школе» и т.п. После этого каждая пара должна составить свой диалог. Авторы самых лучших и интересных диалогов считаются победителями. В процессе непринужденного общения все участники должны высказать свою точку зрения о медиа, о значении СМК в жизни каждого человека.

Фотография за окном – данная игра развивает наблюдательность и внимание, а также полноценное восприятие аудитории. По команде ведущего игрокам предлагается посмотреть в окно несколько секунд, после чего они должны рассказать, что увидели. При этом увиденную за окном картину нужно стремиться описать словами как можно точнее, как бы фотографируя. Затем задание усложняется, и игрокам предлагается представить, что все увиденное за окном – один кадр из фильма, к которому необходимо придумать начало и конец.

Кастинг – еще одна игра, развивающая внимание и наблюдательность. Игрокам дается задание внимательно рассмотреть друг друга и постараться как можно лучше запомнить внешность партнеров. Через две-три минуты выбирается один игрок (режиссер), который будет проводить «кастинг». Его задача заключается в том, чтобы, стоя спиной к остальным учащимся, называть тех игроков, которые будут им «утверждены» на определенные роли в фильме. Роли могут быть самые неожиданные: Баба Яга, разведчик, бизнесмен, милиционер, фотомодель и т.д. Ведущий должен не просто назвать определенного претендента на роль, но и подробно описать внешность (какие у него глаза, какого цвета волосы, во что одет и т.д.), пояснить причины своего выбора. По окончании описания, если оно соответствует истине, претендент на «роль» сам становится ведущим.

Озвучка – игра, способствующая развитию полноценного восприятия медиатекста, фантазии и творческого воображения. Для проведения игры можно заранее записать на видеомаягнитофон фрагменты из мультфильмов, телевизионных программ, фильмов-сказок или рекламы и т.д. После того как между участниками распределяются роли, участники начинают работать над озвучиванием отрывка.

Перед игроками можно поставить несколько другую задачу – озвучить данный отрывок таким образом, чтобы фрагмент прозвучал в определенном жанре, например, в жанре комедии, детектива, приключенческого фильма, фильма «ужасов» и т.д. Таким образом озвучивать можно не только художественные или анимационные фильмы, но и телепередачи. Приведем пример такого озвучивания передачи «В мире животных». Здесь перед игроками встает довольно сложная задача – озвучить животных: обезьян, львов, тигров, дельфинов и т.п. Многие школьники выполняют это задание,

демонстрируя неплохое чувство юмора. Например, вот так был озвучен диалог двух львов, резвящихся на лужайке:

– Ну, как твои дела? Опять бегаешь без дела?

– Совсем нет! Недавно удалось поймать хорошую добычу! Сделал дело – гуляй смело!

При желании можно предложить аудитории озвучивать не только людей или животных, но даже неодушевленные предметы (разговор зданий, деревьев, реки и берега и т.д.).

Стоп-кадр – сюжетно-ролевая игра, способствующая развитию зрительно-художественной образности. Игрокам демонстрируются стоп-кадры из известных кинофильмов (мультфильмов) и предлагается воспроизвести монологи от имени главных героев, изображенных на них. Лучше, если в процессе игры будут использоваться кадры из фильмов разных жанров. Во время выполнения задания остальные игроки выступают в роли жюри, отмечают лучшие варианты ответов.

Музыкальные редакторы – игра, направленная на развитие эстетического вкуса, полноценного восприятия медиатекста, фантазию и творческое воображение. Для ее проведения можно использовать записанные на видео фрагменты из мультфильмов, телевизионных программ, фильмов-сказок или рекламы, а также аудиозаписи из домашней фонотеки. Задача «музыкальных редакторов» состоит в подборе наиболее удачного музыкального сопровождения к видеофрагментам.

Выпуск новостей. Эта ролевая игра – импровизация способствует ознакомлению учащихся с профессиями в сфере медиа, а также развивает творческое воображение и фантазию. На время игры каждая команда превращается в «репортеров», «телеведущих», «специальных корреспондентов» и т.д. «Выпуски новостей» могут быть посвящены самым разным темам: семье, рассказам о новостях из жизни друзей или о походе в театр и т.д. Какая бы тема ни была выбрана для выпуска, главное, чтобы новости были актуальными, правдивыми и интересными.

Журналисты – еще одна игра-импровизация, направленная на развитие речи, фантазии и творческого воображения. Каждому играющему выдается свой порядковый номер. Ведущий начинает рассказывать какую-либо историю, например:

Жил-был маленький Винтик. Когда он появился на свет, то был очень красивый, блестящий, с новенькой резьбой и восьмью гранями.

Все говорили, что его ждет великое будущее. Он вместе с некоторыми винтиками будет участвовать в полете на космическом корабле. И вот, наконец, настал тот день, когда Винтик очутился на борту огромного космического корабля...

На самом интересном месте ведущий останавливается со словами: «Продолжение следует в журнале, номер ...». Тот, у кого в руках этот номер, должен подхватить нить сюжета и продолжить рассказ в течение условленного времени (например, в течение двух минут). Затем рассказ прерывается словами: «Продолжение следует в журнале, номер ...» и т.д.

Выигрывает тот игрок, который придумывает самую интересную историю.

Рекламный агент – игра, способствующая развитию речи, фантазии, воображения, критического мышления при восприятии рекламных медиатекстов. В процессе игры каждый из ее участников становится «рекламным агентом», которому дается задание – составить рекламное объявление или подготовить рекламный ролик. Обычно в таких случаях у юных игроков возникает много вопросов о том, как лучше подготовить рекламное объявление, как его оформить и т.д. Здесь педагогу важно объяснить аудитории, чем отличается реклама, подготовленная для телевидения, от рекламных объявлений, которые печатаются в прессе или звучат по радио. Можно предложить юным «агентам» несколько советов о том, как написать рекламное объявление. Например, часто для привлечения покупателей в рекламе используются небольшие стихи (слоганы), при подготовке рекламных объявлений их разработчики, в большинстве случаев, стремятся осветить все преимущества того или иного товара. Перед началом игры ее участникам можно предложить несколько пошаговых рекомендаций:

1. Определить, какой товар или услуга будет рекламироваться.
2. Подумать, где будет демонстрироваться реклама (по ТВ, на радио, в журнале).
3. Определить, в какой форме будет представлена реклама (в форме небольшого спектакля, сказки, рекламного объявления и т.д.).
4. Кратко описать сценарий.
5. Подготовить оформление для рекламы (костюмы, музыка и т.д.).

Приведем небольшой пример рекламного объявления к фильму «Человек-паук – 2»: «Если вы смотрели первый фильм про отважного и смелого Человека-паука, то вам будет очень интересно узнать, что

же происходит с ним сейчас. Его, как всегда, ожидают интересные приключения, опасности и встречи с новыми друзьями. Если вы хотите путешествовать вместе с ним, обязательно посмотрите этот фильм!».

Верить мне или нет? Данная игра проводится с целью развития внимания и умения отличать истинную информацию от ложной. Каждому участнику игры предлагается ряд предложений, произнесенных ведущим вслух или написанных на листе бумаги. Количество и сложность предлагаемых предложений зависит от возраста и подготовленности игроков. Младшему школьнику можно, например, предложить такие высказывания: «Зимой на улице жарко», «Осенью облетают листья с деревьев», «У собаки три глаза» и т.д. Читая или воспринимая на слух предложения, ребенок должен угадать, какие из высказываний истинные, а какие ложные. За каждое правильно угаданное предложение игрокам присуждается по одному баллу.

На следующем этапе игру можно усложнить, предложив аудитории придумать истинные и ложные высказывания для остальных игроков, или устроить блиц-турнир, в ходе которого игроки по очереди придумывают и озвучивают друг другу такие высказывания. Выигрывает тот, кто даст больше всех верных ответов.

Директор редакции – игра способствует развитию творческого воображения, фантазии, формированию коммуникативных навыков. Из числа участников игры выбирается «директор». Его главная задача – отобрать из имеющихся претендентов журналистов для работы в редакции.

Для того, чтобы устроиться «на работу», игроки должны подготовить небольшие статьи для журнала на свободную тему (написать стихи или подобрать вопросы для интервью и т.д.), рассказать о себе, проявить необходимые качества для будущей деятельности (коммуникабельность, находчивость, творческие способности, умение излагать свои мысли).

Лучший сюжет для фотографии – данное игровое задание позволяет в увлекательной форме познакомить аудиторию с понятиями из мира медиа – сюжетом, композицией, планом, а также помогает юным игрокам лучше овладеть своим телом, поработать над выразительностью мимики и жестов, создавать интересные образы, передавая характерные особенности изображаемых фотогероев.

Игрокам предлагается следующая ситуация: «Представьте себе, что фотографы, которые очень долго ищут хороший сюжет, увидели очень интересный материал для своих снимков. Помните, что в фотографии нет движения и звука, а характер и настроение можно передать только с помощью выражения мимики, жестов, позы тела. Помогите фотографам увидеть самые интересные сюжеты!».

В соответствии с поставленной задачей игроки должны, проявляя выдумку и фантазию, изобразить «сюжетные фотографии». В качестве основных персонажей можно выбирать не только людей различных профессий и возрастов (продавца, пожарного, старушку или солидного мужчину), зверей, птиц (кошку, зайца, петуха и т.д.), но и неодушевленные предметы (кастрюлю, телефон, книгу и др.). При желании несколько игроков могут создать интересные групповые композиции.

Еще один вариант этой игры называется «Портрет». Здесь перед игроками ставится задача сложнее – передать при помощи мимики и жестов различное настроение, характерные особенности человека. Все остальные участники должны угадать, что именно хотел передать тот или иной игрок, создавая свой «портрет».

Папарацци – игра, способствующая развитию зрительно-художественной образности, фантазии и творческого воображения. Как известно, ни один репортаж или интервью в газете и журнале не обходится без красочных и интересных фотографий. Если телевидение и кино имеет дело с движущимися объектами, то в искусстве фотографии все персонажи неподвижны, поэтому перед фотокорреспондентом стоит трудная задача – запечатлеть человека таким образом, чтобы фотография отражала его характер, внутренний мир, увлечения или пристрастия. Фотография в газетах и журналах имеет огромное значение, так как с ее помощью читатель может не только получить какую-либо информацию, но и убедиться в ее подлинности с помощью фотоснимков. Фотоаппарат дает возможность самому стать творцом, сконцентрировать внимание на каких-либо предметах и значимых для себя людях.

Игрокам необходимо, используя фотографии из семейного или классного фотоальбома, придумать небольшие репортажи или сюжеты таким образом, чтобы фотоснимки и подготовленные сюжеты как можно лучше соответствовали друг другу. Затем можно несколько усложнить задание, предложив игрокам иллюстрации из газет и журналов для написания коротких статей, подходящих к этим иллюстрациям по содержанию.

Газетный киоск – театрализованная игра, позволяющая юным участникам познакомиться с некоторыми понятиями медиамира (рубрика, рисунок-символ, юный корреспондент, редакция и др.), научиться ориентироваться в материалах прессы для детей.

В начале игры к детям в гости приходит «почтальон Печкин» (его роль играет кто-то из старших) и доставляет газеты и журналы для ребят. По ходу игры дети знакомятся с материалами, которые помещены на первой страничке газеты (журнала). Почтальон рассказывает, что на первой странице помещают все самое важное, что произошло за какой-то определенный промежуток времени. Благодаря рассказу Печкина юные читатели узнают, что рисунок – символ обязательно соответствует тому материалу, который напечатан в газете; юные корреспонденты (юнкоры) – это школьники, занимающиеся подготовкой материалов для очередного номера; определенный шрифт и цвет в газете используются, чтобы привлечь внимание читателя и т.д. В результате участники игры постигают тайны печатного медиатекста, учатся находить необходимую и интересную информацию, знакомятся с прессой для детей.

Инсценировка. В процессе этой игры можно инсценировать небольшие фрагменты из фильмов, телевизионных программ, рекламных роликов и т.д. Между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров», «гримеров», «ведущих» и «участников» и пр.

Перед каждым игроком в зависимости от выбранной роли стоят конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события» и т.д.);
- «режиссерские» (общее руководство процессом «съемки», выбор «актеров» («телеведущих») и т.д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);
- «декоративно-художественные» (изготовление и использование декораций, костюмов и т.д.);
- «актерские» (исполнение ролей в «видеофильме», «телепередаче») и т.д.

В процессе игры ее участники вовсе не обязательно должны ставить перед собой цель представить законченные произведения медиаккультуры, претендующие на профессиональный уровень. Их главная задача состоит в знакомстве с процессом постижения

аудиовизуального языка, развитию творческого потенциала каждого участника.

Старая сказка на новый лад – игра, развивающая творческое воображение, фантазию и артистические способности, вызывающая бурю положительных эмоций и у актеров, и у зрителей. В основу сюжета может быть положен любой фильм, знакомый игрокам. Задача играющих состоит в том, чтобы инсценировать известные киноистории в определенном жанровом ключе, например, сказку «Золушка» или «Спящая красавица» – в комедийном, приключенческом, драматическом и т.д. В соответствии с жанром можно использовать костюмы, музыкальное оформление и т.д.

Угадай название фильма – игра, развивающая внимание и память. Для проведения игры необходимо подготовить видеофрагменты из мультфильмов или детских художественных фильмов. Задача участников – угадать название просмотренных фрагментов.

Данная игра может иметь множество вариантов. Например, угадывать имена актеров, режиссеров, название литературных произведений, по мотивам которых снят мультипликационный или художественный фильм. Можно также использовать в качестве иллюстрируемого материала не видеозапись, а пантомиму или устный рассказ о фильме (не называя имен главных персонажей). Остальные участники по жестам или устному рассказу пытаются дать верные ответы. Побеждает сильнейший – тот, кто даст максимальное количество правильных ответов.

Машина времени. Игра, развивающая фантазию, творческое воображение и речь. По правилам этой игры участники должны попытаться представить, что произойдет, если их любимые герои из известных кинофильмов, мультфильмов или сериалов попадут в другую историческую эпоху или другую страну, город. Приведем примеры отрывков из такого рассказа: «Мой любимый мультфильм “Шрек”». Его главный герой попал в наш город и подружился со многими ребятами из нашего класса. Мы пригласили его к себе в школу, гуляли с ним, и нам бы было очень весело. По дороге мы встретили хулиганов, но бояться нам нечего – наш новый друг защитил всех нас».

Игры-аукционы. Вариантов их проведения может быть несколько, но главный принцип аукциона состоит в том, чтобы победитель назвал самый последний, исчерпывающий ответ, после

которого ни у кого из игроков не было бы вариантов. Ведущий берет деревянный молоток (в его отсутствие можно взять какой-нибудь другой, не очень тяжелый предмет, скажем, ручку) и «торги» начинаются. Темы такого аукциона могут быть следующими:

- «Знаменитые актеры кино и телевидения»;
- «Известные герои мультфильмов»;
- «Отечественные (зарубежные) режиссеры»;
- «Фильмы определенного жанра (приключения, комедии, драмы, вестерны, детективы и т.д.);
- «Фильмы о детях»;
- «Фильмы о профессиях»;
- «Фильмы о животных»;
- «Фильмы о дружбе»;
- «Фильмы о добре и зле» и т.д.

Творческие задания, упражнения и конкурсы

Опиши героя фильма. Это задание, развивающее творческое воображение, критическое мышление и речь. Как правило, описывая известных героев из художественных и мультипликационных фильмов, ребята дают им неоднозначные оценки. Это неудивительно, ведь каждый зритель воспринимает персонажей в соответствии со своим жизненным опытом, восприятием. Поэтому очень важно, чтобы каждый участник сумел свободно высказать то, что он чувствует, ведь мнение подчеркивает его индивидуальность и неповторимость. Очень хорошо, когда даются неоднозначные оценки – они свидетельствуют о том, что участники умеют посмотреть на вещи с разных сторон, выдвигать нестандартные идеи.

Когда участниками будут выбраны персонажи для описания, можно предложить им подобрать соответствующие эпитеты, которые больше всего подходят: например, умный, добрый, глупый, веселый, хвастливый, жадный, смешной и т.д. Здесь нужно дать игрокам возможность поспорить, отстоять свою точку зрения, доказать, что они правы. Затем можно попросить игроков рассказать о тех поступках главных героев, которые им понравились, и тех, которые не понравились, объяснив свой выбор.

Есть и другие варианты этого задания: можно предложить участникам рассказать, что бы они сделали, если бы могли попасть в эту сказку, с кем бы хотели дружить и кому хотели бы помочь. Эта

воображаемая ситуация с интересом воспринимается аудиторией, которая с удовольствием фантазирует, придумывает различные приключения, которые могли бы произойти.

Письмо от имени героя – творческое задание, способствующее развитию полноценного восприятия произведений медиакультуры. В ходе выполнения задания игрокам предлагается написать «письмо» от имени героев фильмов, телевизионных программ, рекламных роликов и т.д. Причем «письмо» может быть написано не только от имени человека любой профессии, возраста или культурного уровня, но и от имени неодушевленных предметов, фигурирующих в экранном или печатном медиатексте. После выполнения задания игроки или ведущий читают свои «письма», а остальные пытаются угадать, от имени какого героя они написаны.

Рисуем сказку. Цель данного задания – помочь понять смысловое содержание просмотренного фильма-сказки. Школьники очень часто рисуют любимых киногероев, им нравится изображать то, что они видели в кино или на телевизионном экране. Можно предложить им не просто изобразить отдельные картины, происходящие в фильме, а воспроизвести с помощью собственных иллюстраций сюжет фильма или изменить его в соответствии со своим видением (добавить новые персонажи, придумать другие похождения героев и т.д.).

Если в выполнении задания участвует несколько человек, можно воссоздать ход просмотренного фильма, поручив каждому из учащихся воспроизвести в рисунке определенный эпизод. После окончания этой работы участники могут более подробно составлять устные рассказы по мотивам просмотренного, пересказать ключевые эпизоды медиатекста и т.д.

Также играющие могут нарисовать иллюстрации на тему услышанной музыки из фильма или сами подобрать музыку к просмотренному фрагменту, которая передает основное его содержание, отражает характер главных героев фильма.

Что за чем. Творческое задание имеет цель развития умений интерпретировать смысловое содержание экранного медиатекста. Для выполнения этого задания можно использовать иллюстрации, нарисованные к тому или иному фильму. Выполняя задание, игрокам нужно расположить картинки в определенной последовательности (в соответствии с развитием конкретного экранного образа).

В качестве примера рассмотрим это задание на материале мультипликационного фильма «Снегурочка». Игровая ситуация здесь может быть предложена следующая: «Стали старик со старухой вспоминать, что же произошло с ними и с их внучкой Снегурочкой. Но вдруг налетел ветер, перепутал все картинки. Разложите их, пожалуйста, по порядку». Выполняя это задание, игроки восстанавливают ход событий и, одновременно с этим, пересказывая сказку, вспоминают наиболее запомнившиеся моменты.

Выразительные средства экрана. Цель данного задания – познакомить аудиторию с выразительными средствами, которые используются в медиапроизведениях (музыка, кадр, цвет, пластическое решение, движение и т.д.).

Для этого упражнения необходимо подготовить видеофрагменты из мультипликационных или художественных фильмов, а также «стоп-кадры». Сначала участники знакомятся со «стоп-кадрами» из фильма, а затем – с видеофрагментом. Сравнивая кадры и видеофрагменты, дети замечают, что в фильме, в отличие от кадров, есть движение. Движение, жесты, мимика являются не только отличительной чертой экранных искусств, но и средством создания экранного аудиовизуального образа.

Приведем пример выполнения этого задания на материале известного мультфильма «Как львенок и черепаха пели песню». Характеризуя героев, школьники отмечают, что черепаха – «малоподвижная», «медлительная», «неторопливая», «она медлительная потому, что медленно движется». А львенок, наоборот, «торопливый», «быстрый», «непоседа», «непоседливый и быстрый потому, что он всегда в движении, бегаем целый день по пустыне».

Что мы увидели в кадре? – это задание, развивающее наблюдательность, внимание, фантазию и медиавосприятие, требует несложной предварительной подготовки. Нужно взять несколько небольших листов плотной бумаги и вырезать в каждом из них «окошечки» таким образом, чтобы получилась рамка.

Когда рамки для каждого участника упражнения будут готовы, можно предложить посмотреть на свою комнату через «волшебные окошечки»: «Представьте, что вместе с вами в «окошечко» смотрят зрители. Показывайте им то, что вам больше всего нравится вокруг вас, и расскажите об этом». При выполнении этого задания оказывается, что дети находят много интересного в своей обычной обстановке. Некоторые участники признают, что обратили внимание

на многие предметы только тогда, когда пристально взгляделись в них через «волшебные окошечки».

Еще один вариант этого задания – ребенку предлагается изложить увиденное в форме кадров для будущего фильма, придумать для него увлекательное продолжение и т.д.

Злые и добрые волшебники – задание способствует развитию внимания и медиавосприятия. В ходе его выполнения участникам предлагается воображаемая ситуация: «Представьте, что к вам пришел добрый волшебник, который будет снимать на видеокамеру все, что ему понравилось. Но ему трудно одному справиться с этим заданием. Помогите доброму волшебнику выбрать кадры для съемки!».

После выполнения задания игроков можно попросить найти кадры не для доброго, а для злого волшебника. После выполнения задания нужно сравнить, как меняется восприятие одной и той же комнаты (как и одного и того же фильма) разными людьми. Выбирая разные кадры, отбирая то, что хочется показать, можно даже один и тот же предмет показать по-разному. Все дело в том, у кого в руках находится камера и какую цель он преследует, снимая тот или иной материал.

Угадай жанр фотографии – это задание знакомит с жанровой спецификой фотографического искусства. Для его выполнения понадобятся несколько фотоснимков научного (например, фотоснимок с изображением устройства сложного технического прибора), хроникально-документального (скажем, проведение спортивных соревнований) и художественного жанров (любительские снимки). Путем сравнения фотографий юные фотолюбители приходят к выводу, что в зависимости от жанра снимки могут существенно отличаться друг от друга.

Сам себе режиссер – задание, развивающее аудиовизуальное восприятие, творческое воображение, речь и фантазию, позволяет в игровой форме ознакомиться с понятиями «сценарий», «сюжетная линия», «персонажи» и т.д. В процессе выполнения творческого задания участники узнают, что сценарий – это литературная основа фильма, программы или шоу, а люди, пишущие сценарии, называются сценаристами. Их задача состоит в том, чтобы сценарий получился интересным и этот фильм или передачу зрители посмотрели с удовольствием, узнавали что-то новое для себя.

Сценарий напоминает сочинение, представляет собой творческий замысел по определенной теме. Разница между сочинением и сценарием состоит в том, что сочинения, как правило, бывают достаточно короткие, а сценарии, наоборот, представляют собой толстые книги, так как в них очень подробно описано, когда, где и как происходят события, что делают герои фильмов, какие они и т.д. Для того чтобы сценарий получился хорошим, необходимо как следует продумать сюжет и жанр фильма. Сюжет – это содержание действия фильма, жанр – группа медиатекстов (например, фильмов), объединенных по какому-либо признаку (комедия, трагедия, детектив и т.д.).

Учитывая возраст юных сценаристов, не нужно требовать от них длинных и сложных сценариев, можно просто ограничиться сочинением небольших забавных историй, которые потом можно будет инсценировать.

Конкурс минисценариев – конкурс проводится в группах (2-3 человека) и может стать продолжением творческого задания «Сам себе режиссер». Каждая микрогруппа должна придумать и представить свой сценарий мультфильма на любую тему: можно использовать знакомые сюжеты по мотивам сказок или известных мультфильмов, а можно подготовить свои собственные истории с новыми героями. Например, основываясь на известных сюжетах, можно придумать новые приключения для сказочных героев. Когда подготовительная работа будет окончена, начинается конкурсная программа. Победит в конкурсе та команда, которая придумает самый интересный и веселый сценарий. Приведем пример такого сценария под названием «Как себя вести»: «Кот Матроскин и Шарик поспорили из-за того, что Шарик не поздоровался первым с Матроскиным. Этот спор вскоре перерос бы в большую ссору, если бы не подоспел дядя Федор с книгой «Как себя вести», который и объяснил незадачливым героям, кто должен здороваться первым и как полезно знать правила хорошего тона».

Еще один вариант этого упражнения – работа над созданием мини-инсценировок известных песен или рекламного ролика.

Лучший диктор на ТВ – претендентам на победу необходимо прочесть заданный текст от имени дикторов, пришедших на телестудию в грустном, веселом, сердитом настроении и т.д., дикторов, которые должны, читая серьезный текст, рассмешить зрителей или заставить их грустить, читая веселый текст и т.д.

Расшифровка – «шифровальщикам» предлагается лучше всех зашифровать содержание известных телевизионных сериалов (фильмов, программ, статей в журнале и т.д.). Обязательное условие – передать содержание медиатекста, не искажая смысл, но в то же время так, чтобы противники не сразу могли узнать, какой это фильм или сериал.

Конкурс телеведущих – каждый участник становится на время телеведущим известной программы, ему предстоит самому подобрать наиболее интересные факты для проведения программы, пригласить «гостей» и т.д. Темы программ могут быть самые разные: «Исторические факты», «Животный мир», «Из жизни растений», «Книга рекордов Гиннеса», «Музыка и мы» и т.д.

Самая, самая... – конкурс позволяет каждому участнику проявить себя как искусного рассказчика, используя фотографии из семейного альбома.

Номинаций в конкурсе может быть несколько: «Самая интересная история», «Самая веселая история», «Самая длинная история», «Самая фантастическая история» и даже «Самая скучная история». Задача конкурсантов – сочинить истории по материалам фотоснимков, причем нужно не просто рассказать о том, что происходит на снимке в данный момент, но и придумать небольшую предысторию, а также спрогнозировать продолжение.

Волшебный мир мультипликации – этот конкурс сможет выявить лучшего знатока мультипликации. Конкурсантам предстоит угадать, какая техника использовалась при создании мультипликационного фрагмента. Например, можно показать небольшие отрывки из кукольных («Незнайка в Солнечном городе», «Варежка»), рисованных («Ну, погоди!», «Приключения Винни-Пуха»), пластилиновых («Пластилиновая ворона»), компьютерных мультфильмов («Валли», «Мадагаскар»). Каждый, угадавший определенный вид мультипликации, получает призовой балл.

Самый наблюдательный – этот конкурс также включает в себя демонстрацию фрагментов из мультипликационных или художественных фильмов. Показ фрагмента длится определенное количество времени (например, 1 минуту), после чего конкурсантам задается вопрос, например: «Какого цвета были ботинки у главного героя?» или «Сколько раз за это время в кадре появился тот или иной персонаж?». Победителем станет самый наблюдательный участник конкурса.

Этот конкурс можно проводить несколько по-другому: вниманию участников предлагается один кадр из фильма или фотоснимок. После его показа конкурсанты должны ответить на вопросы ведущего.

Комиксы – конкурс проводится в команде и состоит в следующем: каждая команда должна нарисовать серию комиксов на определенную тему. При этом конкурсанты должны учитывать, что комиксы – это не просто набор картинок, передающих какую-либо историю, а символы, переданные в виде иллюстраций, каждая из которых должна отражать основную мысль того или иного фрагмента. Тематика комиксов может быть следующей: «Приключения друзей на необитаемом острове», «Инопланетные гости», «Поход», «На рыбалке» и т.д. Каждый рисунок комикса должен быть сделан таким образом, чтобы не нужно было делать дополнительные надписи, и ход событий был бы ясен. Кроме сюжетной линии в комиксах должна угадываться его основная идея.

Приведем пример описания комиксов на тему «Поход», главная идея которого заключается в том, что любое дело, за которое борется человек, должно быть доделано до конца, иначе потом придется начинать все сначала. На первой картинке изображены все участники похода, которые собираются в путь. У каждого – тяжелый объемистый рюкзак, в руках палатка, удочки. Следующая картинка представляет собой долгий путь к месту отдыха. Автобус переполнен, и ребята с трудом втиснулись в него со своей тяжелой поклажей. На третьем рисунке путники добрались до места и пытаются поставить палатку. Но это дело очень трудное для ребят – палатка стоит очень неровно. Затем путешественники отправляются купаться на речку. Следующая картинка – возвращение ребят к месту привала. Оказывается, палатка за это время совсем разваливалась, и ребятам приходится все переделывать еще раз.

Народный артист – эта конкурсная программа, в отличие от одноименного телевизионного проекта, имеет цель не просто выбрать лучших певцов, а умение работать в команде, помогая друг другу.

Первый конкурс – «Разминка»: команды должны угадать голоса остальных членов своей команды. Для этого один представитель команды встает спиной к остальным участникам. В это время кто-то из игроков произносит одно слово или короткую фразу. Ведущий должен узнать, чей голос звучал. Для каждого ведущего от команды предлагается по четыре таких задания. Победителем становится

команда, представитель которой узнал больше голосов своей команды.

Второе задание – «Учимся слушать музыку». Нужно заранее подготовить записи различных музыкальных инструментов (фортепьяно, скрипка, труба и т.д.) и звуков, которые нас окружают (шум дождя, звук бьющегося стекла, водопад и т.д.). После предъявления того или иного звука командам нужно угадать, что это за звуки.

Следующее задание – «Угадай мелодию». В нем принимают участие капитаны команд, которые должны угадать песенные отрывки из кинофильмов в течение 3-5 секунд.

Последний конкурс – «караоке»: исполнение песен из мультфильмов.

Создаем свой мультфильм. Работа над мультфильмом – очень сложный процесс, в нем принимают участие множество людей: сценаристы, режиссеры, художники, композиторы, актеры, озвучивающие персонажей и т.д. Учащимся предлагается задание – попытаться создать свой первый простейший мультфильм. Для этого нужно взять маленькие блокнотики, и на первой странице нарисовать какой-нибудь несложный рисунок (мяч, человечка, качели, собаку и т.д.). На следующей странице (в том же месте) нужно изобразить тот же предмет, но несколько видоизменить его форму или положение (например, если на первой странице у человечка руки опущены вниз, то на второй – подняты кверху, если мяч на первой странице лежит, то на второй – он подпрыгивает и т.д.).

На следующих страницах блокнота необходимо соблюдать очередность рисунков так, чтобы одинаковые картинки получились на всех четных страницах (2, 4, 6, 8 и т.д.) и на всех нечетных (1, 3, 5, 7 и т.д.). Когда иллюстрации будут готовы, можно попробовать привести картинку в движение. Для этого нужно очень быстро перелистывать страницы блокнота, и тогда будет возникать иллюзия движения фигуры на листах. Картинки можно дополнить другими фигурами, раскрасить, тогда будет еще интереснее. Так, в процессе игры можно познакомить участников с такими понятиями, как «кадр», «цвет», «план» и т.д.

Создаем свою афишу. Перед проведением задания учащимся предлагается воображаемая ситуация: «Представьте, что перед вами две цирковые афиши. Рассмотрите их внимательно. Как вы думаете,

для чего на первой афише написано: «Небывалое представление!» и нарисована веселая обезьянка? А к чему призывает вторая афиша? Для чего в ней указано: «Последнее представление?».

Внимательно всмотритесь в тексты афиши и скажите, из каких частей она состоит: из слов-призывов: «Спешите!», «Торопитесь!» и сообщения, что будет выступление ученой обезьяны, а также где это происходит.

Да, создание афиши – дело вовсе не простое! Но попробуем разобраться вместе. Итак, любая афиша составляется по определенной схеме:

1. Сообщение о представлении, показе (что).

2. Место, время представления (где, когда).

3. Призывы.

Ничего не напоминает? Ну конечно, рекламное объявление!

А теперь попробуйте прочитать афишу и определить, что в ней лишнее, а чего не хватает?

Внимание! Внимание! Спешите! Спешите! Спешите! Только одно представление! Спектакль «Доктор Айболит»! Только одно представление! 3-й класс «Б».

Правильно, в тексте афиши пропущена дата представления и место ее проведения.

Театральные, цирковые и киноафиши могут о многом рассказать. Например, об актерах, исполняющих главные роли, а если известно, что в главных ролях Чак Норрис или Джекки Чан, то можно и жанр угадать. Особое внимание нужно уделить изобразительному решению, предметам, цветовому решению – все это подскажет, что вам предстоит смотреть.

Конкурс афиш можно проводить и дома, рисуя рекламные афиши собственного «фильма». Здесь используется техника коллажа с дорисовками, собственные рисунки и тексты и т.д. Для коллажа используются вырезки из различных журналов, а тексты «набираются» из готовых газетных и журнальных букв и заголовков.

В любом случае при изготовлении афиши должны быть выполнены основные требования: передача жанрового своеобразия, иллюстрация, отражающая характер будущего показа, а также информационная составляющая (имена и фамилии всех актеров, операторов, художников и т.д.).

Работаем в творческой медиамастерской – это творческое задание позволит школьникам побывать в роли гримеров,

костюмеров, оформителей и т.д. К примеру, костюмеры и гримеры могут для тренировки попробовать создать несколько всем известных ролевых образов (Бабы-Яги, доброй феи, отважного воина и т.д.). Даже отсутствие профессиональных театральных костюмов не мешает создать интересные образы, а в качестве подручных материалов можно использовать фрагменты костюмов, сделанных своими руками (например, картонные воротники, короны, парики из новогоднего «дождика», ненужную одежду из домашнего гардероба и другие). А музыкальные редакторы в это время подберут наиболее удачные, по их мнению, песни и музыкальные фрагменты для последующей инсценировки.

Создаем любительский фильм. Процесс создания любого произведения медиакультуры, в том числе – и любительского видеофильма, должен иметь определенную эстетическую и художественную ценность, быть направленными не только на воспроизведение событий или явлений, происходящих в жизни, а на творческое отражение происходящего. Процесс созерцания, восприятия, а тем более, созидания произведений искусства является процессом творческим.

Прежде чем приступить к съемке, необходимо ознакомиться с основными понятиями видеоарт – кадр, монтаж, ракурс, план и т.д. (кстати, о многих из этих понятий можно получить представление, выполняя творческие и игровые задания). Например, понятие о «кадре» дает возможность не только научиться правильно обращаться с камерой, наводить объектив, определять, какая композиция будет отражаться на экране, но и изучить художественные стороны данного процесса, уяснить, как при помощи кадра можно отразить красоту объекта, его внутренний мир, чувства, которые испытывает человек и т.д. Кроме того, нужно овладеть основными техническими приемами – статикой (съемка неподвижного объекта), панорамой обзора (общий вид), панорамой сопровождения (съемка перемещающихся в пространстве объектов), перекидкой (быстрая смена направлений съемки, перебрасывание камеры с одного объекта на другой), наездом (выделение главного объекта), отездом (откат камеры от объекта) и другими.

И хотя возможности современной цифровой техники позволяют без особого труда снимать практически любые объекты, все же для того, чтобы фильм стал интересен и представлял ценность для

окружающих (не исключено, что среди них будут профессионалы), можно попробовать осуществить тренировочную съемку отдельных кадров в каждом виде техники. Постепенно в процессе практических упражнений будут приобретаться навыки выражать определенную мысль в объеме одного кадра, передавать настроение и свои художественные замыслы.

Затем можно переходить к съемке простых сюжетов, знакомиться с преемственностью кадров, овладевать умениями снимать простейшие экранные повествования. Первые сюжеты могут быть совсем небольшими – 3-5 минут.

На следующем этапе работы происходит знакомство с понятием «композиция кадра», которая начинается с определения плана кадра, ведь при съемке необходимо уметь определять, каким планом снимать объект – крупным, средним или общим (это зависит от того, какая идея положена в основу фильма, какое значение имеет каждый отснятый объект в будущем материале).

При съемках первых видеосюжетов многие любители увлекаются крупными и общими планами – в этом случае часто теряется нить повествования. В каждом кадре – лица, но как они связаны друг с другом – непонятно. Здесь следует учитывать, что применение крупного плана как в профессиональной, так и в любительской съемке имеет большое значение для передачи эмоционального состояния, а крупно снятые объекты привлекают повышенное внимание. Поэтому применение общего и крупного планов должно быть оправдано и направлено на выражение основной идеи фильма. На этом этапе юному видеолубителю необходимо научиться находить и выделять главное в кадре, осуществлять поиск нужных цветовых решений, поймать нужный ракурс. Именно эти кадры станут затем эстетической и эмоциональной основой хорошего видеофильма. Для лучшего освоения любительской видеотехники можно предложить вниманию юных видеолюбителей несколько творческих заданий.

Телевидение, кино, компьютер, газеты и журналы можно изучать с разными целями, и, кроме развлечения, медиа содержат в себе большой образовательный потенциал. Кто не видел в свои школьные годы научно-популярные фильмы о животных, учебные фильмы по биологии, истории и др.? Можно и самим попробовать приобщиться к созданию маленького учебного фильма, при съемке которого можно воспользоваться мобильным телефоном: сделать

небольшой (2-3 минуты) учебный фильм по одному из школьных учебных предметов. Этот фильм по желанию авторов может быть звуковым или немым. В последнем случае при его демонстрации автор фильма может комментировать происходящее на экране. Например, младшие школьники вполне могут снять сюжеты из жизни домашних животных или сезонных изменениях в природе по предмету «Окружающий мир».

А вот еще несколько несложных заданий. Например, выполнение творческого задания «Видеоэтюд» состоит в съемке нескольких видеофрагментов по определенной теме. Целью задания становится приобретение умений использовать фон, окружающую обстановку. Задание «Дубляж» выполняется с целью развития умений озвучивать иллюстрации, картины, диафильмы, видео и т.д.

Еще один вид подготовительной работы – съемка репортажей самой разной тематики. Видеорепортаж является основным методом съемки документального фильма в профессиональном и любительском кино. Цель репортажа – оперативно, динамично и достоверно рассказать о событии, причем репортер выступает как свидетель или участник этого события. Видеорепортаж может быть событийным и проблемно-тематическим.

После того как будут освоены премудрости любительской видеосъемки, можно приступить к реализации творческого проекта – съемке собственного фильма. Здесь нужно заранее продумать, какова будет основная идея фильма, какие сюжетные линии она будет включать, какие выразительные средства, цветовые и звуковые решения будут необходимы. Не менее важным моментом является определение целевой аудитории будущего фильма: для детей, взрослых, для широкой аудитории и т.д.

Учимся анализировать медиатексты -- многие игры, конкурсы, творческие задания и упражнения включают в себя элементы обсуждения (анализа) медиатекстов самых разных видов и жанров. Анализ медиатекста – обязательный компонент развития медиаграмотности, ведь именно в процессе обсуждения выявляются его основные художественные особенности, определяется тема, идея, замысел авторов и актеров.

В методике проведения медиаобразовательных занятий со школьниками традиционно перед просмотром фильма или программы с целью обсуждения проводится вводная беседа, в которой педагог рассказывает школьникам о создателях фильма, их

творчестве, обращает внимание на те моменты, которые требуют особого внимания при просмотре. Этот этап называется «установкой на восприятие». Главная цель установки – активизировать внимание юного зрителя к тому, что он будет смотреть. Практика проведения вводных бесед очень давно и достаточно хорошо зарекомендовала себя в отечественной медиапедагогике. Вступительное слово перед просмотром позволяет детям настроиться на просмотр, узнать что-то новое об актерах, снимавшихся в фильме и т.д. Главное, чтобы при восприятии любого медиатекста у ребенка сохранился интерес и право на собственное мнение.

После просмотра фильма лучше всего, если детская аудитория выскажет свое мнение о нем, поделится своими эмоциями и чувствами. Здесь необходимо позаботиться о создании непринужденной обстановки, в которой школьникам захотелось бы высказать свое мнение, поделиться впечатлениями от увиденного. Как любое обсуждение, анализ медиатекста предполагает ответы на вопросы. Обсуждение фильма, мультфильма, телепередачи – творческий процесс, который требует равноправного диалога и взаимопонимания как от ребенка, так и от взрослого.

К примеру, обсуждая рекламу, можно попытаться ответить на следующие вопросы: «Какие действия описаны в рекламном медиатексте?», «О чем этот медиатекст? (например: о людях или вещах; личностях или группах)», «Какой вид текста (сказка, повествование) положен в основу рекламного медиатекста? Почему?», «В чем заключается цель автора рекламы?».

Безусловно, поначалу школьникам бывает трудно отвечать на эти вопросы, ведь часто при просмотре рекламных роликов они почти не задумываются над их смыслом (тем более скрытым), а обращают внимание на яркость красок, персонажи, на то, что они говорят и т.д. Это вполне естественно для детей, но ведь каждый человек должен уметь читать и видеть не только то, что лежит на поверхности, а вникать в суть происходящего и на экране, и в жизни...

В процессе анализа можно использовать игры, упражнения и задания, например, возможно проведение игр и упражнений «Озвучка», «Рекламный агент», «Верюшь мне или нет?» и др. Также аудитории можно предложить групповое задание: попытаться расшифровать тайный смысл рекламных роликов. Основными задачами «расследования» будут следующие:

1. Опишите основные действия (события). Что происходит?

2. Зафиксируйте выделенные события (действия персонажей) в виде подписей.
3. В левом поле страницы напишите, что вы узнали из текста кроме событий (действий). Это могут быть мысли и чувства персонажей, описание места действия, воспоминания персонажей (возвраты в прошлое), их отношение к определенной проблеме (все, что входит в текст помимо действительно происходящих событий).
4. В правом поле страницы запишите все, что вы заметили о том, как ведется повествование: чьими глазами мы видим события? Меняется ли темп повествования – ускоряется или замедляется? Что мы узнаем о персонажах рекламного ролика?

Не исключено, что у участников обсуждения мнения разойдутся: ведь все зависит от особенностей восприятия медиатекста, уровня самостоятельности и критичности мышления, жизненного опыта и других факторов. Именно поэтому каждый медиатекст – будь то реклама или фильм, нуждается в самостоятельном осмыслении.

«Телевизионный Олимп» – данное задание заключается в составлении рейтинга самых лучших программ и фильмов на ТВ, присуждении «премий» лучшим. Номинации здесь могут быть следующими:

1. «Лучшая женская роль»;
2. «Лучшая мужская роль»;
3. «Лучшая роль второго плана»;
4. «Лучшая режиссерская работа»;
5. «Лучшее музыкальное оформление»;
6. «Лучший костюмер»;
7. «Лучший гример»;
8. «Самая дружная творческая группа»;
9. «Приз зрительских симпатий»;
10. «Прорыв года» и т.д.

Кстати, аналогичным образом можно создать и собственный антирейтинг, где с точностью до наоборот можно присудить антипремии самым худшим фильмам и программам.

«Угадай жанр фотографии». Аудитории предлагается несколько фотоснимков разных жанров (научные, хроникально-документальные, художественные). Необходимо определить их жанр, объяснив свой выбор.

«*Монтаж*» – данное творческое задание представляет собой работу с фотографиями из старых газет и журналов. Аудитории предлагается изготовить коллажи, используя разные фотографии. Тематика коллажей может быть различной: «Мой любимый город!», «Мои друзья», «Охрана окружающей среды» и т.д.

Учебное издание

Челышева Ирина Викторовна

**НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР
«МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ
И МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ»:
РАБОТА СО ШКОЛЬНЫМИ УЧИТЕЛЯМИ
И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗОВ**

Учебное пособие

Под редакцией профессора А.В. Федорова

**Оригинал-макет подготовлен
Н.В. Фоменко (редактура),
Н.А. Ковалько (корректурa, верстка).**

Издательство Таганрогского государственного педагогического института.
Лицензия на издательскую деятельность ИД 04246 от 24.04.2001 г.
Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Сдано в набор 8.05.2011. Подписано в печать с оригинал-макета 25.05.2011.
Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Уч.-изд. л. 9,34. Усл. печ. л. 11,25. Тираж 300 экз. Заказ № 37

Отпечатано в полиграфической лаборатории издательства ГОУВПО «ТГПИ»
Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 61.РЦ.09.000.М.002400.08.02 от 05.08.2002 г.

