

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Таганрогский государственный педагогический институт
имени А. П. Чехова»

Н. П. РЫЖИХ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Под редакцией А. В. Федорова

Таганрог
Издательство ФГБОУ ВПО
«Таганрогский государственный педагогический институт
имени А. П. Чехова»
2011

УДК 373.1.02
ББК 74.200.545
Р93

Рецензенты: доцент, кандидат педагогических наук И. В. Чельшева;
доцент, кандидат педагогических наук В. С. Шаповалова

Рыжих Н. П.

Р93 Использование медиаобразования в воспитании детей / под ред. А. В. Федорова – Таганрог. Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та. – 2011. – 232 с.
ISBN 978–5–87976–743–8

В монографии рассматриваются вопросы теоретических основ медиаобразования и использования форм и методов медиаобразования в воспитании детей в учреждениях общего и дополнительного образования.

Предназначена для студентов вузов, аспирантов, преподавателей высшей школы, исследователей в области педагогики и медиаобразования, а также практических работников учреждений общего и дополнительного образования детей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации № 03.13.30 «Медиаобразование», утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

УДК 373.1.02
ББК 74.200.545

ISBN 978–5–87976–743–8 © Рыжих Наталья Петровна, 2011
© Издательство ФГБОУ ВПО «Таганрогский
государственный педагогический институт
имени А. П. Чехова», 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретические подходы к использованию медиаобразования в воспитании детей	8
1.1. Философско-методологические основы медиаобразования	8
1.2. Теоретические концепции медиаобразования	24
1.3. Медиаобразование в современном социокультурном контексте	47
1.4. Модели медиаобразования учащихся	62
Глава 2. Технологии использования медиаобразования в воспитании детей	82
2.1. Технология использования медиаобразования в воспитании интереса к учению и в развитии познавательных интересов детей	82
2.2. Технология использования медиаобразования в нравственном воспитании детей	90
2.3. Технология использования медиаобразования в эстетическом воспитании детей	101
2.4. Технология использования медиаобразования в процессе профориентационного, трудового и физического воспитания детей	118
Глава 3. Практические рекомендации по использованию медиаобразования в воспитании детей	128
3.1. Медиаобразование как средство воспитания творческой активности и развития художественно-образной одаренности подростков	128
3.2. Эстетическое воспитание подростков на материале художественного кинематографа во внеклассной работе	152
3.3. Использование медиаобразования в воспитании самостоятельности суждений и в развитии критического мышления старшеклассников	173
Заключение	197
Библиографический список	200
Приложения	216
Приложение 1	216
Приложение 2	218
Приложение 3	222
Приложение 4	223
Приложение 5	224
Приложение 6	227

Введение

В современном российском обществе происходят радикальные реформы в сфере образования. К вопросам воспитания приковано особенно пристальное внимание общественности, ученых, педагогов, писателей, политиков, психологов. У нас давно существует и действует четко отлаженная система воспитания детей в семье, дошкольных учреждениях, школе, колледже, в учреждениях дополнительного образования. Однако имеющиеся серьезные проблемы (нестабильность социально-политической обстановки, инфляция, безработица, низкий жизненный уровень многих семей, демографическая «яма») отрицательно влияют на эффективность образовательного процесса. Существуют и другие проблемы, связанные с состоянием современной системы образования: низкий уровень культуры, творческого и критического мышления, духовности как составной части интеллекта, традиционная парадигма образования, ориентированная в основном на передачу учащимся готовых выводов науки (учителем, преподавателем, средствами обучения) фактов, закономерностей, принципов и правил, вместо того, чтобы научить учащихся самостоятельно их открывать, т. е. обучить приемам и способам решения проблем.

Сейчас особо остро встает задача воспитания подрастающего поколения. В последнее десятилетие в педагогической науке возникла особая потребность разобраться в сущности и механизмах воспитательного влияния на ребенка. Это, вероятно, обусловлено тем, что педагогические находки прошлого века сегодня уже недостаточны для современного изменившегося мира и человека в нем. Кроме того, нельзя не признать, что педагогическая наука и практика чаще всего в своих поисках ограничивается организационными формами воспитательной деятельности, недооценивая другие источники влияния на внутренний мир, нравственную позицию личности, становление человеческой сущности в подрастающем человеке. Важнейшая задача современной педагогики «видится в уточнении понятия «воспитание», в переосмыслении этого феномена, в отказе от прежних стереотипов» [138, 148]. Сегодня важно выявить специфику воспитания личностной сферы школьника, его приобщения к духовно-нравственным ценностям.

Одна из глобальных проблем нашего общества связана с тем, что современный этап развития культуры пока не имеет адекватной педагогической системы. Сложившиеся образовательные практики, нацеленные на передачу максимального объема знаний и недооценивающие духовно-нравственную основу человеческого становления и развития, ограничивают формирование человеческой индивидуальности и объективно приводят к кризису социально-культурной и личностной идентичности. Составными частями общей культуры личности являются интеллектуальная, правовая, политическая, эстетическая, нравственная (этическая) и физическая культура.

Приходя в этот мир, человек застаёт уже существующую в обществе совокупность материальных и духовных ценностей. Чтобы он мог пользоваться ими и умножать их, общество соответственно «окультуривает» его – в итоге формируется индивидуальная культура человека. В этом процессе большую

роль играет образование, его человекообразующие функции, особенно «культуроросозидательная», обеспечивающая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Необходимо способствовать обретению школьником личностного нравственного опыта, становлению жизненного самоопределения [195, 38].

Цивилизация, бесспорно, прогрессирует, пытаясь найти и постепенно находя свой собственный смысл в огромном историческом, культурном опыте и знаниях [212, 31]. Настоящий период развития общества квалифицируют как «век скоростей», «век интеграции», «век информации». С не меньшей справедливостью его можно квалифицировать как век «образования». Образование в данном случае следует толковать объемно – как многомерный порождающий ресурс стратегического порядка гражданской, нравственной, познавательной направленности. Основное в образовательном процессе – добиться соответствия человеческого материала качеству решаемых обществом проблем. Основной капитал, ведущая ценность – внутренний личностный рост, человеческие качества [90, 167].

Культуру нельзя сохранить иначе, как через человека. Для этого «образование должно заложить в него механизм культурной идентификации, то есть установление подобия между собой и своим народом» [32, 12]. Этот процесс социализации определяется тем, насколько культурное достояние общества стало достоянием отдельной личности.

В этом плане мы согласны с А. В. Федоровым, который, опираясь на труды М. М. Бахтина и В. С. Библера, ставит в центр образовательного процесса парадигму «диалога культур». Культурологический подход в его понимании – это видение образования сквозь призму культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат людям, способным к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [233]. Мы также разделяем мнение Е. В. Бондаревской и ее сторонников, которые полагают, что традиционное понимание образования как овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни должно быть окончательно переосмыслено и вытеснено более широким взглядом на образование как становление человека, обретения им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. «В свете культурологического подхода эпицентром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой» [33, 59].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что особенно остро стоит проблема воспитания нынешних школьников в современной социокультурной ситуации, которая характеризуется ведущими тенденциями развития общества, отражающими процессы глобальной информатизации. Современное образование немислимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Работа 70 % населения мира, так или иначе, связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90 % жите-

лей планеты являются активными потребителями массовой информации. Произошла неоспоримая переориентация молодежной аудитории от печатного текста к аудиовизуальному (экранному). Аудиовизуальный текст является основой создаваемой человеком виртуальной реальности. Влияние ее на человека весьма велико. Очень важно, поэтому, научить молодое поколение различать виртуальную, созданную на экране, реальность и объективную реальность окружающего мира.

В силу особенного влияния медиа на современных школьников именно медиа – прекрасный материал для использования в воспитательном процессе учреждений общего и дополнительного образования.

Потенциальные возможности медиа в современном процессе образования определяются их широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных в процессе изучения учебных дисциплин, эстетического сознания (восприятия, художественного анализа и пр.).

Средства массовой коммуникации заняли одно из ведущих мест в жизни современных учащихся. Время, проводимое учащимися перед экраном телевизора или монитором компьютера, по продолжительности уже фактически превосходит время, которое отводится на пребывание в школе. Социологи подсчитали, что в среднем современный школьник тратит более шести часов в день на общение с медиа.

Так что сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения важность владения информационными технологиями как необходимым инструментарием воспитания учащихся, нацеленного на развитие уровня его социальной готовности, позволяющий ему быть конструктивным в основных сферах деятельности личности, способствующей адаптации школьников к взрослой жизни, формированию нравственно-моральных качеств.

В этой связи представляется особенно важным включение медиаобразования в учебно-воспитательный процесс школы. Целью медиаобразования, представляющего собой направление в современной педагогике, является развитие медиакомпетентности школьников, подготовка к жизни в современных информационных условиях, развитие способности мыслить критически и независимо от той или иной информации, сравнивать и оценивать сообщения, передающиеся по каналам медиа, овладевать способами современной коммуникации.

Однако потенциальные возможности использования медиаобразования в воспитании детей в учреждениях общего и дополнительного образования пока еще используются слабо.

Налицо объективно существующие противоречия:

- между необходимостью подготовки школьников к жизни при все нарастающей информатизации общества, и реальным состоянием практического использования медиаобразования в учебно-воспитательном процессе;
- между вовлечением детей в процесс потребления медиапродукции и отсутствием целенаправленного педагогического руководства этим процессом;

- между настоящей потребностью использования инновационных процессов в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования и слабым использованием потенциала медиаобразования;
- между накопленным в мировой медиапедагогике значительном опыте в использовании обучающих, креативных и воспитательных возможностей медиа и недостаточным использованием в нашей стране потенциальных возможностей медиаобразования.

Данное противоречие и породило проблему нашего исследования, которая заключается в поиске путей разрешения данных противоречий, требующих выявления и проверки научно-обоснованных педагогических методов эффективности использования медиаобразования в воспитании детей.

В настоящей монографии представлены теоретические и методические подходы к использованию медиаобразования в воспитании детей в учреждениях общего и дополнительного образования.

Глава 1 Теоретические подходы к использованию медиаобразования в воспитании детей

1.1 Философско-методологические основы медиаобразования

На первом уровне методологии как раздела философского знания мы опирались на концепцию «диалога культур» М. М. Бахтина – В. С. Библера. Мы исходили из того, что, знакомясь с культурой другого народа, человек лучше осознает себя в контексте собственной культуры, развивая свой личностный духовный, творческий потенциал, критическое мышление, что необходимо использовать в воспитательном процессе.

Второй уровень (уровень общенаучных принципов и форм исследования) составили психолого-дидактические исследования Ю. К. Бабанского, А. С. Запесоцкого, В. П. Зинченко, Б. М. Кедрова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, А. А. Макаренки, В. М. Мунипова, В. Г. Разумовского, Н. Ф. Талызиной, С. Г. Шаповаленко, И. С. Якиманской. Исследование строилось с учетом концепций структуры и содержания общего образования (Н. Д. Никандров, В. А. Поляков, Ю. И. Дик и др.), личностно-ориентированного обучения (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, А. Н. Леонтьев), деятельностного подхода в процессе обучения и воспитания (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.).

Третий уровень (специализированная методика и техника исследования) составили исследования в области медиаобразования (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, И. В. Вайсфельд, Л. С. Зазнобина, И. С. Левшина, О. Ф. Нечай, С. Н. Пензин, Ю. М. Рабинович, А. В. Спичкин, К. М. Тихомирова, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, И. В. Челышева, А. В. Шариков и др.).

В начале XXI века все большее внимание уделяется изучению феномена культуры и взаимодействия ее с человеком. В современном техногенном обществе появляется новый пласт (вид) культуры – медиакультура, на которую распространяются всеобщие законы, действующие в сфере традиционной культуры, а также возникают новые законы, характерные только для этого нового явления.

В русской философии исследования культуры развивались под влиянием как русской исторической школы (В. И. Ключевский, С. М. Соловьев, С. Т. Аксаков, А. С. Хомяков, И. В. Киреевский), так и оригинальных русских философов (Вл. Соловьев, П. Флоренский, Н. А. Бердяев, Н. Я. Данилевский, В. В. Розанов, А. Ф. Лосев и др.).

Во второй половине XX века вопросами изучения культуры занимались и занимаются такие ученые как А. И. Арнольд, С. Н. Артановский, М. М. Бахтин, В. С. Библер, В. Е. Давидович, С. Б. Крымский, Ю. М. Лотман, Э. С. Маркарян, В. М. Межуев, В. Н. Толстых, И. Т. Фролов и др.).

Само понятие «культура» весьма многозначно, имеет различное содержание и разный смысл не только в обиходном языке, но и в разных науках. Впервые в литературе слово «культура» встречается в произведении «Тускуланские диспуты» (45 г. до н. э.) римского оратора и философа Марка Туллия Цицерона. Этимологически оно восходит к латинскому *cultura*, что означает «возделывание», «обработка», «уход». Соответственно, «культура» – это обработка земли, разведение растений или животных и т. п., а *cultor* – это возделыватель, земледельец, виноградарь. Но уже в римской античности этот термин имел другое значение, переносное – воспитатель, наставник. Трансформация данного термина свидетельствует о его наполненности общечеловеческим содержанием (ученость, образованность). В ходе длительной эволюции от Цицерона («культура ума есть философия») и немецкого идеолога XVII века И. Гердера, относившего к культуре язык, семейные отношения, искусство, науку, ремесла, государственное управление, религию, до настоящего периода произошло изменение его содержания.

Сегодня слово «культура» является одним из наиболее употребляемых, что говорит, однако, скорее о многозначности скрывающихся за ним значений, чем об изученности и осмысленности самого феномена культуры.

Существует множество подходов к определению культуры.

Э. Б. Тайлор дает такое определение культуры: «Культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле складывается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [69, 35–36]. Главной целью для Э. Б. Тайлора было показать культурное единство и единообразное развитие человечества на пути от «дикости» к «цивилизации». Тай-

лор, в целом не отрицая наличия индивидуальных особенностей в культуре отдельных племен и народов, стремился обнаружить общее-человеческое, универсальное на пути развития мировой культуры. На основе изучения большого этнографического материала Тайлор не только показал закономерности и жизнеспособность целого ряда культур, но и подтолкнул к осмыслению ситуации сосуществования, диалога культур.

Л. Уайт считает, что культура как система находится над индивидом: «Культура должна объясняться в присущих ей терминах и, хотя это может показаться парадоксальным, непосредственным объектом изучения человечества оказывается вовсе не человек, а культура. Наиболее реалистичная и научно адекватная интерпретация культуры будет достигнута в том случае, если мы отвлечемся от существования самого человека» [132, 13–14].

Согласно Л. Уайту основным в понимании культуры является вопрос о роли системы знаков (символов), которыми оперируют люди, о символических формах мышления. Основным отличием человека от животных (обезьяны) служит то, что человек может вырабатывать систему знаков (символов), которые и делают возможным связь между поколениями, таким образом, превращая поведение животных в человеческое. Развитие современных технологий как раз и показывает нам эту способность человека создавать все новые системы знаков, в частности, символическую систему медиакультуры для передачи и обмена информацией между различными странами и народами, отражающими особенности этнических общностей. Ученые насчитывают около трех тысяч современных этнических общностей, обладающих собственной культурой. Мы считаем, что в этой связи соответственно повышается роль медиаобразования в плане выявления взаимоотношений различного типа культур, изучение аккультурации (подчинение, подпадание одной культуры в зависимость от другой), налаживания адекватных отношений между этносами, главным в которых мы считаем равноправный диалог различных культур.

К. Юнг стал основоположником теории архетипов культуры. В соответствии с этой теорией, архетипы культуры заложены в психике человека, в ее наиболее глубоких слоях – коллективном бессознательном. Архетипы, проецируясь на внешний мир, определяют своеобразие культуры. Очень важной, на наш взгляд, является идея Юнга о сакрализации как действенном способе формирования реальной культуры: ценности и установки того или иного типа культуры освя-

щаются в коллективном сознании, переносятся в него из коллективного бессознательного, воспринимаются как священные ценности, не подлежащие критике. Диалог культур, по-нашему мнению, и предполагает как раз не навязывание чужих ценностей, воспринимаемое, естественно, человеком как посягательство на его собственные священные ценности, а обмен этими культурными ценностями.

Некоторые ученые представляют культуру как текст, который необходимо уметь прочитать и истолковать. Ф. Шлейермахер ввел понятие «герменевтика», подразумевая под ним искусство и теорию истолкования текстов. Познание культуры мыслится им как понимание через культурный текстовый пласт индивидуальности «другого».

Эту же точку зрения высказывал и Э. Гуссерль. По его мнению, горизонты отдельных предметов сливаются в единый тотальный горизонт («жизненный мир»), который делает возможным взаимопонимание индивидов. При любом исследовании далекой от нас культуры необходимо, прежде всего, реконструировать «горизонт», «жизненный мир» этой культуры, в соотнесении с которым мы только и можем понять смысл отдельных ее памятников. Мы считаем, что в процессе воспитания необходимо знакомить учащихся с социокультурным аспектом, современными жизненными реалиями, что и возможно осуществить в процессе медиаобразования.

По словам М. Хайдеггера: «Бытие говорит, прежде всего, через поэтов, слово которых всегда многозначно». Мы полностью согласны с этой мыслью и позволим себе продолжить ее: «В современном мире бытие говорит через мастеров экрана, создающих свои шедевры, которые тоже всегда многозначны». Научить учащихся увидеть, понять эту многозначность и может медиаобразование.

В. С. Библер также рассматривает, с одной стороны, «бытие как произведение культуры» [23, 401], а с другой – культуру как смысл бытия: «Но только культура – в ее основании, гранях, вершине – образует реальный, необходимый, всеобщий, исторически развитый, ответственный смысл действительной свободы человеческого – индивидуального – бытия» [23, 383–384].

Отечественный ученый Н. Я. Данилевский считает основной проблему исторического разнообразия культур и различия их внутреннего содержания. По его мнению, история как таковая есть историческое бытие этнических общностей, обособленных, локальных «культурно-исторических» типов («цивилизаций»), которые находятся в постоянной борьбе с природой и друг с другом. Трудно не согла-

ситься с этой точкой зрения, учитывая бесконечные войны, которые и по сей день, к сожалению, ведут между собой страны и народы – представители разных культур. Поэтому мы считаем крайне необходимым повышение позитивной роли медиа, особенно учитывая современные возможности Интернета, в плане создания информационного пространства для равноправного взаимообмена культурными ценностями, основанного на диалоге культур. Эти идеи и должны, как мы полагаем, быть положены в основу воспитательного процесса средствами медиаобразования современного подрастающего поколения в мировом сообществе, если мы не хотим, чтобы мир скатился в бездну хаоса. По определению Ф. Ницше «Культура – это лишь тоненькая яблочная кожура над раскаленным хаосом» [69, 39]. Медиаобразование, основанное на диалоге различных культур, как раз и должно стать тем средством, которое превратило бы «раскаленный хаос» в сочный свежий сладкий плод, способный бесконечно питать человечество своими животворными соками.

Согласно теории П. А. Сорокина, каждая культура имеет в своей основе несколько главных посылок, определяющих ее тип. П. А. Сорокин выделяет три типа культур:

- 1) чувственный (преобладает непосредственное чувственное восприятие действительности);
- 2) идеациональный (преобладает рациональное мышление);
- 3) идеалистический (преобладает интуитивное познание). Исторический процесс есть циклические колебания культур.

В своей теории П. А. Сорокин приравнивает культуру, так же как и Н. Я. Данилевский, к цивилизации. Однако, в отличие от Н. Я. Данилевского, он не вскрывает причины внешних и внутренних противоречий смены одной культуры другой, а считает эти колебания закономерными и естественными.

В других теориях цивилизация (общество) и культура противопоставляются друг другу. Понятие «общество» выделяет аспект рассмотрения совместной жизни и деятельности людей; понятие «культура» характеризует содержательное наполнение таких структур. В соответствии с этой теорией одни и те же «естественные» процессы (например, отношения полов, принятие пищи) в разных обществах могут иметь неодинаковые формы; члены одного и того же общества могут ориентироваться на различные ценности; одинаковые формы социальных связей, например, конфликт, выражаются в разных стереотипах поведения. Кроме того, признается, что хотя понятие «куль-

тура» и включает в себя множество объективированных феноменов прошлого и настоящего, его полнота достигается только при погружении таких объектов в контекст социального взаимодействия, информационного обмена (Ч. Морренс, К. Клакхон, А. Кребер). Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что современные масс-медиа как раз и должны служить такому социальному взаимодействию, информационному обмену в плане обеспечения лучшего взаимопонимания народов в процессе диалога культур.

Многие ученые придерживаются точки зрения трактовки понятия «культура» как совокупности искусственных объектов человеческого окружения и неврожденного заученного поведения. По мнению этих исследователей, культурные феномены искусственны. Противопоставление культурных явлений, как созданных людьми, природным, естественным можно считать классическим. А. Гелен, Дж. Вико, Ш. Монтескье рассматривали культуру как природу, преобразованную в процессе человеческой деятельности. Б. Малиновский, М. Вебер связывали представление о культуре с искусственным упорядочением жизненного мира людей. Культура определяется как биологически ненаследуемые запасы, способы хранения, организации, трансляции информации, как заученное поведение.

Культура также включает в себя вещи – физические искусственные объекты (строения, технические приспособления, предметы быта). Это основной материал при изучении культуры, на базе которого реконструируются культурные системы прошлого, а также выявляются современные мотивы и побуждения, стимулирующие людей к созданию подобных вещей, перспективы их существования и использования. Эта предметная область носит название «материальная культура». Материальная культура также служит основой диалога культур. Особенно это можно сказать о медиакультуре, создавшей и создающей новые искусственные объекты (фотоаппараты, кинопроекторы, радиоприемники, кинокамеры, телевизоры, видеокамеры, компьютеры и т. д.), служащие для обмена информацией и культурными ценностями.

Культура включает в себя образцы человеческих отношений. Обычно выделяют два уровня организации культурных форм:

- 1) стереотипные совокупности действий и актов поведения;
- 2) социально-стандартизированные продукты групповой активности.

Они представляют собой относительно устойчивые и повторяющиеся, разделяемые членами сообщества схемы восприятия, чувствования, мышления, поведения, действия и его результатов и носят название культурных стереотипных форм, моделей («паттернов»). Культурные образцы могут носить характер реальных действий (технологий), продуктов деятельности (вещи), воображаемых представлений (идеалы, плоды фантазий), символических объектов (вербальные, жестовые и др. заместители реальных или воображаемых объектов). Именно медиакультура обладает прекрасными возможностями для обмена между представителями разных культур образцами человеческих отношений, способствуя, таким образом, лучшему взаимопониманию народов различных стран.

Культура включает в себя также регуляторы социального взаимодействия, имеющие непосредственное или закодированное символическое выражение. Те из них, которые ограничивают, структурируют и детерминируют активность людей в процессе социального взаимодействия, придают ей обязательный характер, носят название социокультурных норм. Те, что определяют поля и шкалы возможных предпочтений и выборов в сферах вещей, представлений, отношений, действий принято называть культурными ценностями. Таким образом, в понятие «культура» включаются принципы, поддерживающие организацию совместной жизни и деятельности людей, выраженные в символических формах нормативных и ценностных образований.

Эти социокультурные нормы и культурные ценности определяются такими факторами как:

- социально-экономические (например, современные процессы модернизации и интенсификации производства, социальные напряжения, усиление контрастов бедности и богатства, уровней технологического развития, освоенности и неосвоенности культурных инноваций как между развитыми и развивающимися странами, так и внутри них, рост урбанизации и связанные с ним проблемы расселения и занятости, экологический кризис и т. д.);
- политические (новые формы зависимости развивающихся стран от развитых, локальные войны, транслокальные террористические и другие преступные образования и т. д.);
- социально-психологические (интенсификация межкультурной коммуникации, развитие соответствующего ей стандартизированного языка, условно обозначаемого как массовая культура и распро-

странившегося в глобальном масштабе, обострение культурно-идентификационных процессов – этнических, конфессиональных, гендерных, локально-групповых; расхождения, существующие между этими разнонаправленными тенденциями, обуславливают внутриличностные, межличностные, межгрупповые напряжения и конфликты; скорость социокультурных изменений в современной ситуации опережает темпы изменения моделей социализации, имеющих в локальных культурах, т. е. люди не успевают осваивать накапливающиеся изменения, что вызывает напряжение и конфликты в их отношениях с окружением).

На наш взгляд, именно медиа являются прекрасной базой для изменения динамики этих процессов в положительную сторону. Организация процесса медиаобразования детей и молодых людей в разных странах на основе принципа диалога культур будет способствовать адекватной личностной и групповой идентификации и социализации.

Таким образом, обобщая наиболее значимые характеристики, которые можно выделить практически во всех авторитетных высказываниях о культуре, можно дать следующее определение:

Категория «культура» обозначает содержание совместной жизни и деятельности людей, относящиеся к биологически ненаследуемым (заученным) феноменам и искусственным, созданным людьми, объектам (артефактам). Предметную область изучения культуры составляют организованные совокупности искусственных материальных объектов, идей и образов; технологий их изготовления и оперирования ими; устойчивых отношений между людьми и способов их регулирования; оценочных критериев, имеющих в обществе. Под культурой понимается созданная людьми искусственная среда существования и самореализации, включающая в себя механизмы регулирования социального взаимодействия и поведения.

Центром культуры является человек со всеми его потребностями и заботами, и поэтому особое место в социальной жизни занимают и вопросы освоения им культурной среды, и проблемы, связанные с достижением им высокого качества в процессе создания и восприятия культурных ценностей. Современный ход реформ в нашей стране, целью которого является достижение качественного обновления общества, требует обращения к колоссальному культурному потенциалу, накопленному человечеством за время его существования. Освоения духовных сокровищ народов мира, бережное и, вместе с тем, соответствующее современным задачам обращение с культурным бо-

гатством предшествующих поколений позволяет постичь смысл забытых уроков истории, дает возможность выявить живые, развивающиеся культурные ценности, без которых не возможен ни социальный прогресс, ни самосовершенствование личности. Освоение культурных богатств прошлого выполняет интегрирующую функцию в жизнедеятельности каждого общества, гармонизирует бытие людей, пробуждает в них потребность в постижении мира как целого.

Эти вопросы остро поставлены самой жизнью нашего общества, ориентиры на качественно новое его состояние ведут к крутому перелому в осмыслении традиционалистских и инновационных тенденций социального развития. Они требуют, с одной стороны, глубокого освоения культурного наследия, расширения обмена подлинными культурными ценностями между народами, а с другой – умения выйти за рамки привычных представлений. В решении этих вопросов большую помощь, как мы полагаем, должно оказать медиаобразование.

Существующие реалии современного мира привели к перелому в сознании человека – его взгляд устремлен ко все более глубокому выходу за пределы своей жизни. Закономерной тенденцией становится осознание себя в контексте исторического времени, в ориентации как на свои историко-культурные корни, так и на будущее, на социально-культурные идеалы и возможности их реализации в рамках расширения международных связей, вовлечение во всемирный культурно-исторический процесс всех стран мира. Значительные социокультурные изменения, затрагивающие практически все стороны общественной жизни различных стран и народов, с особой остротой ставят вопрос о межкультурном взаимодействии, о его роли в эволюции локальных этнических культур и развитии общемировой культуры.

Значительный вклад в понимание межкультурного взаимодействия внес выдающийся отечественный мыслитель М. М. Бахтин. Именно он ввел понятие «диалог культур». Согласно его теории, «точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [17, 383]. Так как в центре культуры стоит человек, как создатель и воспроиз-

водитель искусственных объектов, то мы можем сказать, что познание культуры – это познание самого человека в контексте прошлого, настоящего и будущего. Все культурные объекты представляют собой своеобразные тексты, имеющие свой язык, свои символы и зашифрованные коды. Расшифровать эти коды, то есть прочесть текст, понять его смысл, можно только при помощи диалогического понимания. «Этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста. Диалектика родилась из диалога, чтобы снова вернуться к диалогу на высшем уровне (диалогу личностей)» [17, 384]. Следовательно, познать культуру прошлого, культуру других народов можно только через диалог личностей, например, диалог автора произведения культуры с воспринимающим (читателем, зрителем, слушателем). Причем автор произведения может жить в сколь угодно далеком времени (прошлые века) и пространстве (другие страны в прошлом и настоящем).

В каждом произведении культуры автором заложен свой смысл. «Смысл персоналистичен: в нем всегда есть вопрос, обращение и предвосхищение ответа, в нем всегда двое (как диалогический минимум)» [17, 393]. Следовательно, развитие культуры – это «... бесконечный и незавершенный диалог, в котором ни один смысл не умирает» [17, 391]. «Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее). Даже прошлые, то есть рожденные в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершенными, конченными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога. В любой момент развития диалога существуют огромные, неограниченные массы забытых смыслов, но в определенные моменты дальнейшего развития диалога, по ходу его они снова вспомнятся и живут в обновленном (в новом контексте) виде. Нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [17, 393]. Современный уровень развития медиа как раз и позволяет огромным массам людей, живущим в разных уголках Земли, обмениваться смыслами, заложенными в произведениях культуры, таким образом, налаживая этот бесконечный диалог, который, как хотелось бы, вел только к взаимопониманию и взаимообогащению.

В настоящий период культура играет все большую роль. Как отмечает В. С. Библер, «культура претендует сейчас на всеобщность

не только непосредственно в сфере творчества, но в неделимых началах производства, быта и бытия современного человека» [23, 383]. И далее он продолжает: «В XX веке феномен культуры – и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле – все более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли сам человек об этом или нет ...) все решающие события жизни и сознания людей нашего века». И завершает свою мысль В. С. Библер еще определеннее: «...в XX веке происходит сдвиг культуры и ее проблем в эпицентр человеческого существования» [23, 261].

Познавая культуру, человек познает самого себя. Познающее «я» смешается в центр, из которого и осуществляется акт познания, являющийся в то же самое время актом самопознания, саморефлексии. А акт самопознания предполагает привнесение собственного смысла. Если мы постараемся проследить процесс приобщения человека к культуре, то мы увидим, что человек первоначально ощущает и воспринимает влияние извне. «Эти влияния облечены в слово (или в другие знаки), и эти слова – слова других людей, и, прежде всего, материнские слова. Затем эти «чужие слова» перерабатываются диалогически в «свои-чужие слова» с помощью других «чужих слов» (ранее услышанных, а затем и в свои слова (так сказать, с утратой кавычек), носящие уже творческий характер» [17, 385]. Затем происходит «процесс постепенного забвения авторов – носителей чужих слов. Чужие слова становятся анонимными, присваиваются (в переработанном виде, конечно); сознание монологизируется. Забываются и первоначальные диалогические отношения к чужим словам: они как бы впитываются, вбираются в освоенные чужие слова (проходя через стадию «своих-чужих слов»). Творческое сознание, монологизируясь, пополняется анонимами. Этот процесс монологизации очень важен. Затем монологизированное сознание как одно и единое целое вступает в новый диалог (уже с новыми внешними чужими голосами). Монологизированное творческое сознание часто объединяет и персонифицирует чужие слова, ставшие анонимными чужие голоса в особые символы: «голос самой жизни», «голос народа» [17, 386].

Отсюда можно перебросить мостик к медиаобразованию: чтобы приобщить детей, молодежь к медиакультуре, ее пониманию и оценке, необходимо начинать медиаобразование уже в первые годы школьного обучения и продолжать далее, осуществляя первоначальное знакомство с произведениями медиакультуры на основе взаимного диалога, прислушиваясь к мнению учащихся, учитывая их интере-

сы, а затем постепенно подводить их к знакомству и пониманию настоящих шедевров, превращая эти знания (пока «чужие») в «свои-чужие», а потом уже и в собственно «свои». Учащиеся присвоят эти знания, переработают, «монологизируют» и на этой основе вступят в новый диалог с авторами грядущих новых произведений медиакультуры. Необходимо усложнять мир культуры ребенка, молодого человека. Чем сложнее, насыщеннее внешний мир, тем сложнее, глубже внутренний мир человека. Диалогическая основа в понимании культуры и, в частности, медиакультуры, требует осознания «я во взаимоотношении с другими личностями, то есть я и другой, я и ты» [17, 391]. Следовательно, изучая культуру (медиакультуру) других народов, мы, с одной стороны, лучше сможем узнать свою собственную и себя самих, а с другой стороны – познакомиться с культурой других народов и проникнуться к ней уважением и симпатией. А культурная самобытность одного народа может сохраняться только в силу ее признания и уважения другими народами, и тогда ни одна из сторон не допустит злоупотреблений в отношении другой, а недоверие – причина самых разных конфликтов – уступит место взаимоуважению и взаимопониманию.

Но культурное разнообразие не есть что-то само собой разумеющееся, его необходимо развивать. В этом плане особые перспективы открывают, конечно же, достижения в области средств передачи информации и коммуникации (медиа) – мощных механизмов объединения людей, способов усиления культурного обмена.

Проникнуть в мир культуры, в том числе и медиакультуры, можно только, зная ее язык. Сейчас наблюдается напряженный интерес к языку мышления, к тем основным понятиям, в которых накапливалось знание человека и в которых оно теперь может быть восстановлено как движение мысли. Развитие современных технологий привело к появлению нового языка – медиаязыка, без овладения которым человек не сможет проникнуть в мир медиакультуры, а, значит, его нельзя будет в полной мере считать образованным человеком. Обучить медиаязыку и призвано важное направление в современной педагогике – медиаобразование.

Сегодня образование вообще рассматривается в качестве основного условия приобщения народа к своей национальной культуре, под которой понимается, прежде всего, культура, создаваемая художественной и научной интеллигенцией. Но, живя в современном мире, нельзя ничего сказать о собственной культуре без знания чужих

культур, без учета всей культурной эволюции человечества. Однако и изучение последней теряет какой-либо практический смысл, лишается осмысленной перспективы без усилия понять свое собственное бытие в культуре, определить свою личную принадлежность к ней. По словам В. С. Библера «только всеобщее (и у каждого индивида – свое), возникновение нового – диалогического – разума ... может стать действительно ... сосредоточением и обращением «на себя ...» всех социальных и производственных сил, формирующих предпосылки новой духовной революции. Подчеркну еще раз: всеобщий разум, обращенный индивидом на самого себя – вот единственный источник изначальности и всеобщности «человека культуры» XX века» [23, 376–377].

В. С. Библиер также особо подчеркивает «диалогический и непосредственно творческий («мир впервые» ...) смыслы культуры» [23, 383]. Творческий смысл культуры заключается в том, что «произведение должно снять с себя форму «произведения» (как некую замкнутую форму) и реализоваться в безграничном и открытом движении мысли» [23, 399]. В этом плане очень важно «сосредоточение нашего разума на грани различных смыслов бытия, разных всеобщих культур, – различных форм понимания и изобретения мира» [23, 381]. Поэтому необходимо приобщение человека к различным («чужим») культурам с целью раскрытия его творческого потенциала с тем, чтобы в его суждении не преобладала «мысль, которая как рыбка в аквариуме, наталкивается на дно и на стенки и не может плыть больше и глубже» [17, 385], а преобладала мысль, которая, как фантастическое существо, могла исследовать и покорять космическое пространство и океанские глубины.

На современном витке цивилизации возникла новая культура – культура, создаваемая и транслируемая средствами массовой коммуникации. Такую культуру принято называть массовой, а ее носителями являются индивиды, объединенные в сообщества, лишённые четких этнических или национальных характеристик. Массовая культурная продукция по своей природе интернациональна, обращена не к отдельной нации или народу, а к разноязычной, разноплеменной, многонациональной аудитории, представляя собой своеобразную форму наднационального общения и человеческой коммуникации. В современной научной литературе отношение к массовой культуре варьируется от положительного до резко отрицательного, но в любом случае характеризует собой новый виток культурного развития, преодоле-

вающий былую национальную обособленность, этническую разобщенность людей.

Конечно, национальные особенности все равно дают о себе знать в рамках массовой культуры, но они отступают на второй план перед всеобщностью, универсальностью и массовостью ее продукции. Эта массовая продукция окружает современных учащихся со всех сторон. И помочь детям разобраться, ориентироваться в этом потоке не всегда доброкачественной продукции, приобщить их к пониманию особенностей производства и функционирования этой продукции, нацеливать их на знакомство и наслаждение лучшими образцами этой продукции и призвано медиаобразование.

Очень образно сказал о развитии культуры знаменитый мыслитель Х. Ортега-и-Гассет: «Вообще говоря, дорога культуры на нашей земле, дорога с поворотами, резкими углами, обрывами и уступами, – это не поток, что течет плавно и спокойно, как широкая река, а это низвергающаяся с покрытых лесом гор вода; в водопад обращают течение культуры на нашей земле страсти человеческие <...>. Мы ходим, попеременно падая в левую и в правую стороны, и все же идем вперед ...» [162, 444–445]. Мы считаем, что это движение вперед человека по пути культуры невозможно без овладения им инструментарием познания современного пласта культуры, а именно – медиаобразования, которое и следует шире и активнее использовать в воспитании подрастающего поколения.

Выводы:

1. В современном техногенном обществе появляется новый вид культуры – медиакультура, на которую распространяются всеобщие законы, действующие в сфере традиционной культуры, а также возникают новые законы, характерные только для этого нового явления.

2. Культура включает в себя образцы человеческих отношений. Именно медиакультура обладает прекрасными возможностями для обмена между представителями разных культур образцами человеческих отношений, способствуя, таким образом, лучшему взаимопониманию народов различных стран. В начале XXI века ученые насчитывают около трех тысяч современных этнических общностей, обладающих собственной культурой. Мы считаем, что в этой связи соответственно повышается роль медиаобразования в плане выявления взаимоотношений различного типа культур, изучение аккумуляции (подчинение, подпадание одной культуры в зависимость от другой),

налаживания адекватных отношений между этносами, главным в которых мы считаем равноправный диалог различных культур.

3. Культура включает в себя также регуляторы социального взаимодействия, имеющие непосредственное или закодированное символическое выражение (социокультурные нормы и культурные ценности). Скорость социокультурных изменений в современной ситуации опережает темпы изменения моделей социализации, имеющих в локальных культурах, т. е. люди не успевают осваивать накапливающиеся изменения, что вызывает напряжение и конфликты в их отношениях с окружением. На наш взгляд, именно медиа являются прекрасной базой для изменения динамики этих процессов в положительную сторону. Организация процесса медиаобразования детей и молодых людей в разных странах на основе принципа диалога культур будет способствовать адекватной личностной и групповой идентификации и социализации.

4. Современные значительные социокультурные изменения, затрагивающие практически все стороны общественной жизни различных стран и народов, с особой остротой ставят вопрос о межкультурном взаимодействии, о его роли в эволюции локальных этнических культур и развитии общемировой культуры. Значительный вклад в понимание межкультурного взаимодействия внес выдающийся отечественный мыслитель М. М. Бахтин. Именно он ввел понятие «диалог культур». Так как в центре культуры стоит человек, как создатель и воспроизводитель искусственных объектов, то мы можем сказать, что познание культуры – это познание самого человека в контексте прошлого, настоящего и будущего. Все культурные объекты представляют собой своеобразные тексты, имеющие свой язык, свои символы и зашифрованные коды. Расшифровать эти коды, то есть прочитать текст, понять его смысл, можно только при помощи диалогического понимания. Мы разделяем мнение В. С. Библера о том, что культура претендует сейчас на всеобщность не только непосредственно в сфере творчества, но в неделимых началах производства, быта и бытия современного человека.

5. Согласно теории Юнга, ценности и установки того или иного типа культуры освящаются в коллективном сознании, переносятся в него из коллективного бессознательного, воспринимаются как священные ценности, не подлежащие критике. Диалог культур, по нашему мнению, и предполагает как раз не навязывание чужих ценностей, воспринимаемое, естественно, человеком как посягательство

на его собственные священные ценности, а обмен этими культурными ценностями. Мы считаем также, что при изучении культуры необходимо знакомить учащихся с социокультурным аспектом, современными жизненными реалиями, что и возможно осуществить в процессе медиаобразования. Необходимо усложнять мир культуры ребенка, молодого человека. Чем сложнее, насыщеннее внешний мир, тем сложнее, глубже внутренний мир человека. Изучая культуру (медиакультуру) других народов мы, с одной стороны, лучше сможем узнать свою собственную и себя самих, а с другой стороны – познакомиться с культурой других народов и проникнуться к ней уважением и симпатией. А культурная самобытность одного народа может сохраняться только в силу ее признания и уважения другими народами, и тогда ни одна из сторон не допустит злоупотреблений в отношении другой, а недоверие – причина самых разных конфликтов – уступит место взаимоуважению и взаимопониманию. Но культурное разнообразие не есть что-то само собой разумеющееся, его необходимо развивать. В этом плане особые перспективы открывают, конечно же, достижения в области средств передачи информации и коммуникации (медиа) – мощных механизмов объединения людей, способов усиления культурного обмена.

6. Мы также согласны с положениями теории Н. Я. Данилевского, который трактует историю как историческое бытие этнических общностей, обособленных, локальных «культурно-исторических» типов («цивилизаций»), которые находятся в постоянной борьбе с природой и друг с другом. Поэтому мы считаем крайне необходимым повышение позитивной роли медиа, особенно учитывая современные возможности Интернета, в плане создания информационного пространства для равноправного взаимообмена культурными ценностями, основанного на диалоге культур. Эти идеи и должны, как мы полагаем, быть положены в основу процесса медиаобразования современного подрастающего поколения в мировом сообществе.

7. Мы считаем, что движение вперед человека по пути культуры невозможно без овладения им инструментарием познания современного пласта культуры, а именно – медиаобразования, которое и следует шире и активнее использовать в воспитании подрастающего поколения. В современном обществе воспитание высокообразованной, культурной, творчески мыслящей личности возможно только при условии использования ресурсов медиаобразования.

1.2 Теоретические концепции медиаобразования

В современном техногенном обществе все большее распространение получают средства массовой коммуникации (СМК, медиа). Понятие «средства массовой коммуникации» включает как средства массовой информации (СМИ) – печатные издания, теле-, радио-, видео-, кинопрограммы – так и новые телекоммуникационные средства на компьютерной базе (глобальные компьютерные сети – Интернет).

Медиа используют почти все каналы восприятия, они играют огромную роль в жизни человека, в культурном обмене между людьми, в воспитании и образовании подрастающего поколения, а также в процессах управления и других областях социокультурной сферы.

Сегодня медиа – один из факторов социализации молодого поколения. Объект воздействия потока сообщений – не только отдельный индивид, но и сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации.

Средства коммуникации выполняют следующие социально-воспитательные функции: информационную, воспитательную, образовательную, социально-управленческую, рекреативную, релаксационную и др.

Образовательная функция заключается в сообщении людям знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации.

Одной из важнейших является воспитательная функция – передача образцов жизни, примеров поведения, пропаганда ценностей, отношения к миру, людям, к самому себе, приобщение к культуре и искусству, информация о морально-этических, правовых, идеологических и прочих нормах современного общества. Воспитательное и образовательное воздействие медиа сегодня сопоставимо или превышает влияние традиционной контактной педагогики. Медиа называют «параллельной школой».

Разумеется, все эти факторы не могут не оказывать влияния (как положительного, так и отрицательного) на формирование личности молодого человека (учащегося, студента). Потенциальные возможности медиакультуры в современном процессе образования определяются ее «широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученны-

ми учащимися в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.) Сегодня медиа (средства массовой коммуникации) – комплексное средство освоение человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах)» [231, 6].

Все эти факторы повлияли на возникновение и развитие отрасли педагогики – медиаобразования, получившей в последние годы широкое распространение во многих развитых странах мира.

В нашей стране медиаобразование в значительной степени основывается на опыте эстетического воспитания и художественного образования. Однако, несмотря на то, что в последние годы самостоятельность учебных заведений существенно расширилась, в организации процесса обучения и воспитания слабо используется потенциал медиаобразования.

Если говорить о школьниках, то в исследованиях и научных трудах (П. Д. Джушаева, Р. М. Жакеева, Т. А. Завершинская, И. С. Левшина, С. Н. Пензин, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов) неоднократно обращалось внимание на то, что будущие выпускники нередко лишены ясных нравственно-эстетических ориентиров, ограничивают свои интересы произведениями массовой культуры. Именно медиаобразование, на наш взгляд, позволяет решить целый комплекс проблем, связанных с воспитанием творческой личности учащегося: развитие эстетического сознания, ориентированного на гуманистические идеалы и ценности; креативных способностей, умений анализа медиатекстов; изучение и освоение на практике методов и форм работы с медийными средствами и т. д.

Конечно, медиаобразование учащихся не может решить все проблемы воспитания, связанные с нравственным, творческим, художественным развитием личности школьника. Вместе с тем, мы полагаем, что возможности медиаобразования в данном процессе велики, а практическое осуществление использования медиаобразования в воспитании детей является весьма эффективным.

Мы считаем важным рассмотреть в данном параграфе вопросы, связанные с понятиями «средства массовой коммуникации и информации», «медиакультура», «медиаискусства», «медиаобразование» и «медиакомпетентность», что поможет нам как в анализе педагогических исследований, посвященных проблемам медиаобразования уча-

щихся, так и в разработке технологии использования медиаобразования в воспитании детей.

История мировой цивилизации насчитывает, по данным ученых, несколько тысячелетий. Значительный толчок в развитии человеческого общества произошел в связи с бурным развитием научно-технического прогресса, который зародился в индустриальную эпоху в середине XVIII века и начал свое победное шествие в мире с конца XIX века и по сей день.

Одним из главнейших достижений научно-технического прогресса является изобретение средств массовой информации и коммуникации. Термин «средства массовой коммуникации» (медиа) означает «технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором телепередачи, фильма и т. д.) и объектом (массовой аудиторией)» [230, 8]. Диапазон технических средств, предназначенных для хранения и передачи информации, стремительно расширяется. Эти технические средства обозначаются термином «некнижные материалы», включающие:

1) формы звукозаписи (компакт-диски, магнитные ленты, аудиокассеты и т. д.);

2) неподвижные изображения (диапозитивы, обычные и стереоскопические фильмы, состоящие из стоп-кадров, афиши, плакаты, диаграммы, графики, иллюстрации, репродукции, рисунки, живописные произведения, фотографии и т. п.);

3) изображения в движении (фильм на киноленте, видеограммы на диске или магнитной ленте, голограммы, установки виртуальной реальности и т. д.);

4) изображения со звуком (практически все перечисленные выше визуальные формы могут демонстрироваться и рассматриваться в звуковом сопровождении);

5) модели и образцы (карты, планы, глобусы, таблицы и трехмерные макеты, диорамы и т. д.);

6) микрорепродукции (микроафиши, микрофильмы, карточки с отверстиями для микрорепродукций, различные виды компьютерной записи и воспроизведения и т. д.);

7) мультимедиа (различные комбинации нескольких форм).

Таков в общих чертах перечень современных средств хранения информации, в которых естественный язык играет, как правило, уже не полностью определяющую роль, хотя и несет известную информа-

тивную нагрузку (подпись под рисунком, субтитры или титры в фильмах, текст в аудиовизуальном варианте и т. п.). Особо следует подчеркнуть могучую интегрирующую роль новейших компьютерных технологий, способствующих слиянию «трех китов» культурной индустрии – печати, экранных форм и компьютера – на базе универсальной цифровой записи, позволяющей любые трансформации путем технических манипуляций).

С появлением новых средств передачи информационных и развлекательных программ будет, вероятно, расширяться и спрос, а изменившиеся экономические условия, по-видимому, дадут возможность передавать специализированные текстовые и видеопрограммы, которые более полно отвечают разнообразным потребностям аудитории [171, 321–322], что и начинает происходить с развитием спутникового телевидения и всемирной информационной сети – Интернета.

Для нашего исследования важным является определение влияния медиа на человека и той роли, которую играют средства массовой коммуникации в воспитании подрастающего поколения.

Средства массовой коммуникации являются способом трансляции традиционной культуры и одновременно с появлением медиа возникает понятие «медиакультура» – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории медиакультура или аудиовизуальная культура могут выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа» [230, 8].

В современной педагогике в нашей стране и за рубежом укрепились термины «медиаобразование» и «медиаграмотность». Европейские и российские медиапедагоги пользуются термином «медиаобразование». В США используются как термин «медиаобразование», так и термин «медиаграмотность». Под медиаобразованием понимается «процесс образования и развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Содержание медиаобразования: основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции ме-

диа в социуме, медиаязык, история медиа и т. д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, кино клубные движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т. д.), практические творческие задания на медиаматериале» [230, 9].

Под визуальной грамотностью понимается «способность понимать и интерпретировать репрезентацию и символику статичного или движущегося визуального образа. Критическая грамотность – это способность понимать как все создатели и участники визуальных текстов присутствуют в конкретных контекстах в личностном, социальном и культурном аспектах» [231, 35].

Российские ученые определяют медиаграмотность как «умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст (сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа: газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)» [234, 29].

Как показал опрос 26 ведущих российских и зарубежных медиапедагогов из 10 стран, проведенный А. В. Федоровым, подавляющее большинство экспертов (96,15 %) высказалось в поддержку следующего определения медиаобразования (media education), разработанного в рамках конференции ЮНЕСКО: «Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т. д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социуме, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источник медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получать возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыра-

жения 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» [234, 28–29].

В том же исследовании А. В. Федорова говорится о том, что большинство экспертов (61,54 %) посчитали, что наиболее обоснованным может считаться следующее определение медиаграмотности:

«Медиаграмотность (media literacy) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать и создавать печатные и электронные медиатексты» [234, 29].

По-мнению А. В. Федорова в этих определениях граница между медиаобразованием и медиаграмотностью кажется сглаженной, взаимозаменяемой. Исследователи и медиапедагоги А. В. Федоров, К. Ворнсноп (Ch. Worsnop), В. Гура, В. Монастырский, А. Короченский, Дж. Пандженте (J. Pungente), С. Пензин, И. Розер (I. Rother), Д. Сюсс (D. Suess), Л. Усенко и др. полагают, что медиаграмотность (media literacy) является результатом процесса медиаобразования (media education) личности.

На наш взгляд, термин «медиаобразование» больше применим к определению педагогического процесса, тогда как термин «медиаграмотность» определяет сформированное (или не сформированное) качество личности человека. Но, по-нашему мнению, медиаграмотность – это лишь первоначальный, самый примитивный результат процесса медиаобразования. Понятие «грамотный человек» – это не синоним понятия «образованный человек». Если человек овладел грамотой (основы правописания, чтения), то это еще не означает, что он может адекватно воспринять, постичь, наслаждаться и оценить высокохудожественные литературные произведения прозы и поэзии. Когда мы говорим о высоком уровне профессиональной квалификации человека, мы можем сказать «грамотный специалист». Но если мы хотим дать высшую оценку личностного тезауруса человека, то мы скажем «высокообразованный», «компетентный человек», а не, например, «высокограмотный человек». Поэтому мы полагаем, что самый высокий результат процесса медиаобразования мы можем обозначить термином «медиакомпетентность».

Итак, в нашем исследовании за основу мы взяли определение медиаобразования, данное выше, как педагогический процесс. Результат процесса медиаобразования мы будем обозначать термином «медиакомпетентность» личности. Этот термин, на наш взгляд, близок по значению к предложенным А. В. Федоровым терминам «медиакультура» и «аудиовизуальная культура» личности, то есть это система уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа [231, 38].

Понятия «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакомпетентность» связаны с педагогикой, в частности, с художественным воспитанием и образованием, с искусствоведением (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурологией, историей (историей мировой художественной культуры и искусства), психологией (психологией искусства, художественного восприятия, творчества) и др.

А. В. Федоров [231] выделяет десять основных теоретических подходов в области медиаобразования. Дадим их краткую характеристику.

«Предохранительная» («протекционистская», «инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования (Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defence Approach, L'Approche Vaccinatoire) [Leavis & Thompson, 1933 и др.]: Основа – «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывают очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию, к примеру, школьники «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Сторонники этого подхода считают, что средства массовой информации обладают огромной силой, а аудитория, особенно молодая аудитория, является уязвимой, ранимой и нуждается в защите от отрицательного влияния медиа.

Этот подход характерен для самой ранней и длинной фазы медиаобразования, длившейся с 1930-х по 1960-е годы. С самого начала

это было оборонительное и защитное движение, чьей функцией было ввести в класс популярные формы медиа только для того, чтобы разоблачить их коммерческую и манипулятивную сущность. В настоящее время сторонники этой теории считают, что все ужасные преступления вызваны влиянием медиа. Сейчас «прививочный» подход имеет широкое распространение среди части американских медиапедагогов, которые считают влияние телевидения и киноискусства на аудиторию, особенно детскую, только отрицательным. В Америке многие учителя и родители рассматривают телевидение как сорт некой инфекции, что-то, что не является предметом серьезных рассуждений, для них сама идея преподавания того, как смотреть телевизор, кажется бессмысленной. Многие родители в США предпочитают, чтобы их дети вообще реже смотрели телевизор. Медиапедагогам, придерживающимся других точек зрения, нелегко объяснить родителям, зачем один из школьных уроков посвящен просмотру телевизора и анализованию эпизода какого-нибудь фильма или телепередачи. Поэтому, с точки зрения, например, британских медиапедагогов «убедить родителей в США в необходимости и ценности медиаобразования гораздо труднее, чем в какой-либо другой стране» [303, 27].

Теоретики и практики «прививочного» подхода считают, что просмотр телевизора создает источник общественной болезни в форме насилия и убийства и, следовательно, против него необходимо агрессивно бороться. В США «прививочные» медиаобразовательные программы с большей охотой финансируются и встречают поддержку у родителей, администрации и правительственных властей. «В США такая ситуация, при которой сравнительно легче убедить частных инвесторов, доноров или правительство тратить десятки тысяч долларов, если есть надежда, что медиаобразование может служить ценным оружием против ряда социальных проблем. Труднее выиграть, если медиаобразование имеет своей целью повысить способность студентов к эстетической оценке телевидения или кино, или медиа и искусства в целом» [303, 27].

Главная цель медиаобразования в рамках этой теории заключается в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к несовершеннолетней аудитории). Педагоги стремятся помочь учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом путем вскрытия негативного влияния медиа на примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Однако есть и противники этой теории, особенно той ее части, которая направлена только против вредного влияния медиа (С. Bazalgette, E. Bevort, D. Buckingham, J. Gonnet, L. Masterman, T. Panhoff, C. Worsnop и др.). Эти медиапедагоги считают, что медиа – неотъемлемая часть нашей жизни.

Мы считаем, что в этой теории, конечно же, есть рациональное зерно. Современный российский экран заполнили сцены насилия, отсутствует система возрастных ограничений во временном показе подобной продукции по телевидению, нет специальной системы маркировки отечественной и зарубежной медиапродукции для аудитории различного возраста. Учитывая разнородность школьной аудитории, наличие групп риска (девиантное поведение, психические отклонения и прочее), которые особенно подвержены внешнему воздействию (в том числе и медиа) и склонны к подражанию действиям отрицательных персонажей, необходимо особенно серьезно подходить к решению этого вопроса. В нашей стране существуют ряд исследований влияния, оказываемого экранным насилием на детскую и молодежную аудиторию (Д. В. Жмуров, К. А. Тарасов, А. В. Федоров и др.).

Теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории (Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Representational Paradigm) [305; 234, 32].

В 1960-х годах с подъемом европейского кино и популярных искусств медиаобразование значительно изменилось, появились новые подходы. В Великобритании известный медиапедагог Л. Мастерман явился основоположником и проповедником теории медиаобразования, направленной на развитие критического мышления аудитории.

Теоретической основой данной теории является теория медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества.

По мнению Л. Мастермана, т. к. современное общество становится все более зависимым от масс-медиа, необходимо вооружить детей и молодых людей умениями критического анализа получаемой через масс-медиа информации. Еще Д. Дьюи говорил о том, что «истинная свобода, говоря кратко, интеллектуальна; она основывается на

воспитанной силе мысли, на умении «перевертывать вещи со всех сторон», разумно смотреть на вещи, судить, есть ли налицо нужное для решения количество и качество доказательств, а если нет, то где и как их искать» [71, 63]. В основу центральной концепции этой теории положена идея о том, что все виды коммуникации, все рассуждения являются истолкованием реальности и представляют собой конструкции из отобранных и в определенном порядке расположенных деталей, которые передают взгляд автора на реальность. Не существует нейтральных, не содержащих ценностных ориентаций, описаний реальности – будь то в печатной форме, в форме слова или в визуальной форме. Понимание этой концепции является начальной точкой в критическом отношении к медиа.

Эта концепция, по мнению сторонников теории критического мышления, позволяет студентам задавать вопросы в трех основных областях, которые помогут им «деконструировать» медиа: текст, аудитория, производство. Текст – это любой медиапродукт, который надо исследовать, будь то телевизионная программа, книга, реклама, популярная песня и т. д. Во время обсуждения со студентами выявляется, какой это тип текста (например, мультфильм, рок-видео, сказка, политическая драма), и как он отличается от другого типа текста. Определяется его содержание и повествовательная структура (как передается содержание, скрытые в тексте ценности и связи с другими текстами). Все, кто получает медиатекст, будь то человек, читающий книгу, или зрители в кинотеатре, смотрящие фильм, представляют из себя аудиторию. Очень важно уметь определять аудиторию конкретного текста.

Согласно современной теории коммуникации, аудитория ведет диалог со смыслом текста, то есть каждый индивидуальный «читатель» текста выбирает из ряда возможных смыслов, заложенных в тексте, единственный, отвечающий интересам индивида в соответствии с его национальной и культурной принадлежностью, навыками чтения, возрастом. Таким образом, смысл текста – это не что-то, определяемое критиками, педагогами или даже авторами, а то, что возникает в процессе динамичного и изменчивого отношения между читателем и текстом. Роль медиапедагога заключается в том, чтобы способствовать получению учащимися знаний, которые позволят им активно вступать в диалог со смыслами, уметь различать возможные смыслы, заложенные в данном тексте, ценности, содержащиеся в этих смыслах.

Производство относится ко всему, что включает в себя создание текста – технологию, право собственности, экономические аспекты, официальное издание, вовлеченные в производство организации, распределение ролей в процессе производства. Согласно теории Л. Мастермана, для медиапедагога важно обратить внимание учащихся на взаимоотношения между различными аспектами производства, текстом и аудиторией и обсудить такие вопросы как: «Каковы взаимоотношения между содержанием и коммерческими приоритетами? Как ценности связаны с правами собственности и контролем? Как технология определяет, что мы будем смотреть? Как стоимость технологии определяет, кто может создавать медиапродукты?» [234, 35]. По мнению сторонников этой теории, понимание этих вопросов лучше всего происходит, когда учащиеся сами создают медиапродукты.

Л. Мастерман так определяет основные области изучения масс-медиа с точки зрения развития у учащихся критического мышления: «Кто владеет средствами массовой информации, контролирует их, на ком лежит ответственность за создание информации? Как достигается необходимый эффект? Каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? Как его воспринимает аудитория?».

Сторонники теории развития критического мышления считают также, что медиаобразование способствует осознанию учащимися того, какое влияние оказывают масс-медиа на общество, обучению аудитории умениям восприятия и интерпретации медиаинформации (посланий), умениям выбирать и критически оценивать информацию, выносить независимые суждения о медиа.

Однако медиапедагоги, пропагандирующие критическое мышление, говорят о том, что часто сталкиваются с сопротивлением некоторых учителей, «которые считают совершенно невозможным принять тот факт, что книги (учебники) могут сами рассматриваться как медиапродукты и подвергаться деконструкции и критике. Следующий шаг – критика учителя и его авторитета» [303, 27].

Некоторые медиапедагоги предлагают использовать избирательный принцип в медиаобразовании, заключающийся в ориентации на изучение с учащимися лучших произведений искусства. Избирательность выражается в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую предпочитают с удовольствием ученики. Эта точка зрения доминировала в российской медиапе-

дагогике в 60-х – 80-х годах XX века (О. А. Баранов, С. Н. Пензин, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов и др.).

По мнению Л. Мастермана цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации практически недостижима. Л. Мастерман объясняет это отсутствием в мире четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. Важность и ценность медиатекста зависит от политических взглядов, культуры, общественной принадлежности аудитории и др. Л. Мастерман не отрицает полностью необходимости обсуждения вопросов художественной ценности медиатекстов в медиаобразовании. Однако главной целью медиаобразования он считает не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования, то есть понимание учащимися медиатекстов, а именно – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность и как это представление «читается» аудиторией».

Л. Мастерман считает, что медиаобразование – это особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

При этом мы согласны с мнением А. В. Федорова [234] о том, что некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы над рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции), полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

Если мы обратимся к самому термину «критическое мышление», то его происхождение мы обнаружим в философской науке. Первым в этом словосочетании стоит прилагательное «критический» (от существительного «критика»). В философском словаре мы находим такое определение критики: «Критика состоит в познании и раскрытии в той или иной форме противоречий, ошибок и недостатков, возникающих по объективным или субъективным причинам в ходе общественной практики с целью их преодоления» [283]. Также, по нашему мнению, критическое мышление в трактовке Л. Мастермана близко по своей сути к направлению в философии, которое носит название «критический реализм» и основано на признании «различия

между предметом познания и знанием субъекта о нем» [283]. Согласно Л. Мастерману в медиаобразовании предметом познания выступают медиа, а субъектом, которому недостает знаний об этом предмете – аудитория (зрители, читатели, слушатели и др.).

«Мышление – это историческое явление, предполагающее преемственность приобретаемых от поколения к поколению знаний и, следовательно, возможность их фиксации средствами языка, с которым мышление находится в неразрывной связи. Мышление отдельного человека всесторонне опосредовано развитием мышления всего человечества. Таким образом, мышление современного человека есть продукт общественно-исторического процесса. Постигание объективной действительности осуществляется посредством форм мышления – понятий, суждений, умозаключений» [283]. Л. Мастерман вводит понятие «рассуждение», что, на наш взгляд, можно также рассматривать как одну из форм мышления.

Вообще развитие мышления школьников является приоритетной целью процесса образования. Что же касается обучения учащихся критическому восприятию и оценке произведений культуры (искусства), то эта традиция существует в российской гуманитарной исследовательской науке и образовании достаточно давно. К примеру, деятельность крупнейшего отечественного литературного критика XIX века В. Г. Белинского. Не одно поколение российских школьников в курсе изучения литературы, творчества великих писателей и поэтов знакомилось со статьями В. Г. Белинского, однако, порой, к сожалению, подменяя свое собственное мнение мыслями этого известного литературного критика.

Итак, в нашем исследовании мы берем за основу медиаобразовательную теорию развития критического мышления, разработанную Л. Мастерманом. Но мы считаем, что критическое мышление аудитории должно быть направлено не только на понимание способов, которыми медиа представляют реальность, и используемые при этом технологии и идеологии (что является очень важным), но и на эстетическую оценку медиатекстов.

Культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Approach) [302; 234; 37 и др.].

Теоретической основой данной теории является культурологическая теория медиа, согласно которой медиа скорее предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [309,

122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т. д. аудитории. Задача медиапедагога – научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. Британские медиапедагоги К. Бэзэлгэт, Дж. Баукер и Э. Харт являются сторонниками следующих обобщенных ключевых понятий медиаобразования:

Агентства медиа/Media Agencies (Кто передает информацию и почему?).

Категории медиа/Media Categories (Какой это тип текста?).

Технологии медиа/Media Technologies (Как этот текст создан?).

Языки медиа/Media Languages (Как мы узнаем о том, что этот текст означает?).

Аудитории медиа/Media Audiences (Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?).

Репрезентации медиа/Media Representations (Как этот текст представляет/переосмысливает свою тематику?).

Мы согласны с тем, что культурологическая теория медиаобразования является весьма важной, т. к. медиа являются феноменом культуры (продуктом культуры и одновременно ее производителем), и их изучение невозможно вне культурологического аспекта. Однако, по-нашему мнению, четко выведенные обобщенные ключевые понятия медиаобразования (безусловно, очень полезные в методическом плане для медиапедагогов) являются не только базой культурологической теории медиаобразования, но и теории критического мышления. Ответы на представленные вопросы и создадут основную канву в плане обучения аудитории критическому восприятию, оценки медиатекстов, развитию умений самостоятельно мыслить, выносить собственные независимые суждения.

Поэтому в своем исследовании мы опираемся на эту теорию наравне с теорией, разработанной Л. Мастерманом.

С критическим подходом в медиаобразовании тесно связан так называемый *подход «Образы и сознание» (текстуальный или культурологический подход)*. Сторонники этого подхода в центр медиаобразования ставят личность учащегося, его интеллектуальное и эстетическое развитие средствами медиаискусства. В основе его лежит теория киноискусства и семиотика – наука о знаках, которая в данном случае применяется для выявления способов создания смыслов в кино, теле-

видении и других искусствах, она изучает, что такое знаки и способы кодирования в них информации, а также пути декодирования этой информации аудиторией [300, 3]. Все это имеет большое значение для ориентирования учащихся на эстетические ценности, вопрос о которых стоял в самом центре развития изучения медиа. Одной из центральных задач медиаобразования является «развивать в учащемся умения отличать то, что является культурно и эстетически ценным от третьесортной продукции» [306, 7]. Для этого и применяется здесь метод декодирования медиатекста. По мнению медиапедагогов при работе над медиатекстом необходимо, чтобы «учащиеся выносили суждения о ценностях как можно позже, пока они полностью не изучат текст, не поймут как он работает. Только тогда они будут готовы вынести информированное заключение о нем. Вопрос «Как хорош этот текст?» надо задавать не в начале работы над ним, это будет, скорее, конечный продукт довольно продолжительного процесса исследований» [306, 8].

Этот подход получил широкое распространение в европейских странах, в том числе и в нашей стране. В США этот подход пока не пользуется популярностью среди большинства медиапедагогов. Сторонники этого подхода в спорах со своими оппонентами – «прививочниками» – выражают такую точку зрения: «нам бы не хотелось, чтобы учителя английского языка и искусств были бы людьми, которые ненавидят английскую литературу, думая только о том, что это представляет угрозу общественной безопасности. Наоборот, мы ожидаем, что учителя английского языка умеют оценивать и любят поэзию, рассказы, романы. Можно надеяться, что это должно относиться также и к тем учителям, которые преподают о кино и телевидении» [300, 65].

Данная теория, на наш взгляд близка к эстетической теории и культурологической теории медиаобразования. Мы полностью разделяем взгляды представителей этой теории, особенно в свете приведенного выше высказывания медиапедагога Р. Кьюби.

Социокультурная теория медиаобразования (Social and Cultural Approach).

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (по А. В. Шарикову):

1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК;

2) учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа;

3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает все более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Мы считаем эти положения правильными. Однако выделять эту теорию как самостоятельную, на наш взгляд, нет смысла, так как она во многом повторяет положения культурологической теории медиаобразования. И так как медиа являются порождением культуры и функционируют в социуме, они, естественно не могут изначально рассматриваться в отрыве от социокультурного аспекта.

Семиотическая теория медиаобразования (Semiotic Approach).

Представители этой теории (к примеру, Р. Барт и К. Метц) утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией – обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т. д. (denotation/connotation).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э. Харт (A. Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность требует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа [302].

По мнению А. В. Федорова семиотическая теория медиаобразования является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория в какой-то степени напоминает теорию

медиаобразования как формирования критического мышления аудитории [234, 40–41].

Мы также считаем эту теорию несколько однобокой, отражающей, хотя и очень важный аспект медиаобразования, а именно – изучение языка медиа, но оставляющей в стороне другие аспекты (идеологический, социальный, политический, эстетический). Более точной и приемлемой для нас в этом плане является теория медиаобразования как формирования критического мышления, предполагающая наряду с изучением языка медиа и другие важные аспекты.

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования (Aesthetical Approach, Media as Popular Art Approach, Discriminatory Approach) [301; 169 и др.].

Главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медитекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Основное внимание в содержании медиаобразования уделяется изучению языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, истории медиакультуры (истории киноискусства, художественного телоевидения и т. д.). Педагоги стремятся здесь научить аудиторию критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и художественной оценке.

В России, как и во многих бывших социалистических странах, доминирующей в истории медиаобразования была эстетическая теория, но в тесном единении с идеологической и практической. Так продолжалось несколько десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века). На современном этапе эта теория имеет явные совпадения по целям, терминологии, содержанию с культурологической теорией.

Эстетическая теория медиаобразования была очень популярна в западных странах в 60-е годы XX века в эпоху расцвета «авторского кинематографа». Основным направлением было кинообразование. Но, начиная с 70-х годов, эта теория стала интенсивно вытесняться другими теориями медиаобразования (теорией развития критического мышления, семиотической и культурологической). По мнению авторов и сторонников этих теорий, медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам.

Как считает К. Тайнер (K. Tyner), часто в эстетическом подходе к медиаобразованию киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. «Некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [311, 115]. Л. Мастерман [306, 22] также считает, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л. Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [305, 25]. При этом, правда, Л. Мастерман признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Мы считаем позицию авторов и последователей эстетической теории медиаобразования правильной, поскольку медиаобразование имеет своим предметом изучение медиакультуры, а как можно изучать культуру без ее главного компонента – эстетического. Эстетическое образование, в том числе и в сфере медиа, на наш взгляд, как раз и предполагает восприятие, изучение, анализ и оценку социальных, идеологических, политических, нравственных аспектов, а не только изолированное изучение языка искусств. При этом, конечно же, необходимо обучать учащихся критическому, самостоятельному мышлению.

Если же говорить о том, что эстетическая теория медиаобразования предполагает только изучение «спектра искусства внутри медиаинформации», в чем Л. Мастерман и видит дискриминацию, то медиатексты, как и говорит сам Л. Мастерман, создаются людьми, Медиатексты – это не сам факт или событие реальности. Это – отражение реальности, сконструированное определенными людьми с определенной целью и, возможно, по чьему-то заказу. Чтобы достичь необходимой цели, создатели этой информации используют язык медиаискусств («план», «ракурс», «свет», «монтаж» и др.). А чтобы уметь отличить действительную реальность от созданного авторами медиатекста (то есть уметь критически мыслить) аудитория должна

сама хорошо быть знакома с этим языком (в данном случае – языком медиаискусства), чему и призвано обучать медиаобразование.

Практическая теория медиаобразования, медиаобразование как «таблица умножения», прагматический подход в медиаобразовании (Practical Approach, Technology Approach). Ее теоретической базой служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их практической работе с медиа). «Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное – обучить школьников, студентов или учителей использовать медиааппаратуру.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е – 50-е годы. Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и европейских педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения. Данный подход используется медиапедагогами во многих странах, в том числе и в нашей стране. Мы считаем, что медиапедагоги должны быть в курсе всей новейшей информации о технологических возможностях и потенциалах новых медиа. Однако мы согласны с мнением Л. Мастермана о том, что «будет пустой тратой времени, если прогресс в области медиаобразования связывать только с прогрессом в области новых технологий. Было бы неправильным путать сами технологии с культурными, социальными и политическими формами, которым они дают жизнь» [306, 9].

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа – цифровых технологий и аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т. д.; Д. Букингэм и Дж. Сэфтон-Грин [290, 301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекция или манипуляция с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. С другой стороны, такого рода технологии могут потен-

циально индивидуализировать процесс создания медиапродукции [290, 10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Поэтому Д Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней.

Как описывает в своем исследовании А. В. Федоров, практическая сторона медиаобразования вовсе не подвергается сомнению со стороны представителей многих других подходов – от формирования «критического мышления» до культурологического медиаобразования [234, 44]. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что практические упражнения очень полезны для школьников, но они должны носить не главный, а вспомогательный характер.

Идеологическая теория медиаобразования (Ideological Approach) [Gramsci. 1971; Ellul. 1979 и др.].

Теоретической базой является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Несовершеннолетняя аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [309, 102].

Проведенный А. В. Федоровым [234, 45] анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х годов XX века она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе.

На наш взгляд, идеологическая теория тоже может быть полезной (если, конечно, педагог пытается объективно относиться к любой идеологии), хотя мы склонны к тому, что она является одной из составных частей теории медиаобразования как формирования «критического мышления», а также эстетической и культурологической теорий медиаобразования. Как мы можем рассматривать и оценивать по-

зицию автора, например, художественного фильма в отрыве от его идейного замысла? Или, если материалом медиаобразования служат телевидение, пресса, естественно здесь присутствует идеологическая составляющая, которую учащиеся должны уметь распознать и оценить, соотнести со своей идеологической концепцией.

Теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теория ориентации на медиапредпочтения/потребности аудитории) (Uses and Gratifications Approach).

Теоретической основой здесь служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

Данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на их позитивном, полезном эффекте. В то же время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей довольно близка к теории медиаобразования как формирования «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако, как показал проведенный А. В. Федоровым анализ [234, 46], здесь имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а во втором – на «отрицательные», то есть пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа.

Мы согласны с мнением профессора Д. Букингэма (D. Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [290, 9].

Этическая теория медиаобразования (Ethic Approach, Moral Approach) [169, 47]. Ее теоретическая база – этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается аудитории несовершеннолетней). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной

религии, уровню развития цивилизации, демократии и т. д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [169, 47].

Мы присоединяемся к мнению А. В. Федорова [234, 48] о том, что данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, предохранительной и теорией развития критического мышления.

По мнению британских медиапедагогов, современное медиаобразование в разных странах характеризуется множеством специфических практик в каждой национальной культуре. Если говорить о необходимости выработки общей концепции медиаобразования, то скорее следует говорить об общей концепции различных медиаобразовательных подходов. Существовая во взаимосвязи с образовательной, вещательной, политической и культурной системами общества, медиаобразовательные системы должны неизбежно выводить свои приоритеты из своих культур, отражая их уникальность и специфику.

Выводы:

1. Существуют потенциальные направления адаптации основных концепций зарубежного медиаобразования в современных российских условиях, при условии того факта, что ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. Например, «Инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» – *inoculatory approach*) теория медиаобразования хотя и имеет в России определенное число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию. Мы считаем эту теорию приемлемой только в плане ограничения негативного влияния экранного насилия на школьную аудиторию (выработка адекватной системы маркировки медиа продукции с ограничениями по возрасту). И, конечно же, в плане выбора педагогом для занятий по медиаобразованию в аудитории соответствующих медиатекстов.

2. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*uses and gratification approach*) выглядит более приемлемой. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика рос-

сийских медиапедагогов (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, Л. С. Зазнобина, И. С. Левшина, Н. Б. Кириллова, А. П. Короченский, В. А. Монастырский, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, А. В. Спичкин, Л. В. Усенко, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, Н. Ф. Хилько, А. В. Шариков и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой) культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т. д. [234, 197].

3. «Практическая» теория медиаобразования (practical approach), направленная в основном на обучение школьников, студентов или учителей использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиааппаратуры и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Мы разделяем точку зрения Д. Букин-гэма по поводу того, что учащиеся должны обсуждать медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней. Мы согласны с А. В. Федоровым [234, 44] в том, что практический подход в медиаобразовании очень полезен, но в качестве не самостоятельной, а составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

4. Совсем другое дело – теория медиаобразования как формирования «критического мышления (critical thinking approach)». Конечно же, современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жизнь в демократическом обществе предполагает, наряду с прочим, умение делать осознанный выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Поэтому важнейшая задача медиаобразования – научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Следовательно, полезно адаптировать западную (в том числе американскую) методику развития «критического мышления» в процессе медиаобразования к российским условиям [234, 198]. Мы также полагаем, что необходимо учить учащихся мыслить критически в отношении к медиа не только в плане противостояния манипулятивному воздействию последних, но и в плане восприятия и оценки эстетического, нравствен-

ного, культурологического, идейного, социального, политического и других аспектов медиатекстов.

5. Семиотическая теория медиаобразования (semiotic approach) в «чистом виде» не слишком распространена в зарубежных странах, впрочем, как и в России. Но эта теория может быть полезна в качестве одного из направлений медиаобразования (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т. д.).

6. Культурологическая теория медиаобразования (cultural studies approach), основанная на теории «диалога» (выражаясь языком В. С. Библера, «диалога культур») также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В процессе общения с медиа аудитория находится в диалоге с медиатекстами (восприятие, осмысление, оценка). Поэтому очень важны и полезны для медиаобразования с этой точки зрения оценка и критический анализ медиатекстов.

1.3 Медиаобразование в современном социокультурном контексте

В начале XXI века стало очевидно, что человечество вступает в новый этап своего развития – информационное общество, в котором господствуют информационные (компьютерные) технологии и основным видом деятельности для большинства активного населения становится работа с информацией.

В отличие от предшествующих развитых и высокоразвитых обществ индустриального и постиндустриального типа, направленных на производство гигантского количества самых различных товаров, в информационном обществе главенствующим становится производство и использование информации на базе компьютерных технологий (что, разумеется, ни в коем случае не отменяет производства товарного разнообразия и изобилия). Информационное общество связывают не только с появлением принципиально новых технологий (касающихся в первую очередь использования компьютерной техники и особой, так называемой «экранной» культуры), но и трех «китов», на которых оно базируется: информация, знания, образование.

Процесс совершенствования образования непрерывен. Общественная практика предъявляет системе образования все новые и новые

требования, которые часто входят в противоречие с педагогической действительностью и ее результатами. Чем более существенны социокультурные преобразования, тем более значимым становится несоответствие сложившегося образования изменившемуся состоянию общества и положению в нем человека. Для современной России включение молодежи в систему общественных отношений и деятельности представляет собой значительно более трудную, чем для многих других стран, задачу и высокую ответственность, поскольку ее решение происходит в условиях существенных социокультурных перемен, отличающихся высокой степенью неопределенности.

Особенность различных российских подходов к совершенствованию процесса обучения и воспитания состоит в том, что они, как правило, слабо отражают противоречивый, динамично изменяющийся характер преобразовательной деятельности, не всегда связывают образование и культурное развитие человека с разрешением проблем жизнедеятельности и ее атрибутов, которые становятся основой социального прогресса и роста потребностей человека.

Современные условия меняют вектор изменения образования в таком направлении, чтобы учащиеся были готовы и способны непрерывно приобретать и обновлять собственный опыт, адекватно соответствующий тенденциям развития действительности, упреждая и предотвращая возможные противоречия и проблемы. Накопленный социокультурный опыт не должен отвергаться как неприемлемый, а подвергаться критическому осмыслению, анализу и, по возможности, применению в новой реальности после его реконструкции.

Информационное общество создало техногенную среду. Существенной особенностью современных преобразовательных систем являются высокие темпы их перемен, что делает неопределенным и в сущности невозможным управление долгосрочным развитием техногенной среды. Одновременно с этим возрастают темпы распространения возникающих вновь и совершенствуемых технологий, что ведет к выравниванию условий и образа жизни различных народов и каждого человека, к интеграции и унификации культур и культурных ценностей, к потере культурно-технологического многообразия человеческого сообщества. Однако каждый человек все в большей степени стремится обрести собственное «Я», быть индивидуальностью, личностью и субъектом.

По-видимому, в этом проявляется новое качественное состояние человеческой культуры постиндустриального общества. С одной сто-

роны, происходит интеграция и стирание существенных отличий национальных культур, формирование единой общечеловеческой культуры в условиях глобализации социокультурного пространства, с другой – дифференциация людей по их личностному складу и возрастание культурного многообразия. При этом универсальным свойством формирующейся культуры постиндустриального общества становятся непохожесть, индивидуальность и многообразие личностей.

Техногенная среда как неизбежная и необратимая реальность, не зависящая от желания и воли человека, составляет большую (и увеличивающуюся) часть среды обитания человека и общества по сравнению с естественной природой, которая превращается, главным образом, в источник ресурсов и компенсатор последствий, уступая техногенной среде свое доминирующее влияние на человека. Действие реальных преобразовательных систем требует все меньшего непосредственного участия в них человека, который в большей степени реализует себя в интеллектуальных (исследовательских, проектных) и культурных (духовных) сферах деятельности.

Современный мир – это иная реальность, которая еще 10–15 лет назад не существовала даже в долгосрочных научных прогнозах. Благодаря бурному развитию информационных технологий, интенсивному товарообмену между странами и взаимному проникновению культур локальный мир жизнедеятельности ребенка становится глобальным, расширяется до масштабов планеты. Он становится универсальным в текущей действительности и неопределенным, неустойчивым и относительным в перспективе, что объясняется современной научной парадигмой как объективное свойство сверхсложной самоорганизующейся системы, которую составляют человек, общество и среда их жизнедеятельности.

Несмотря на все социокультурные и политические отличия и на оказываемое ими влияние на специфические формы медиапедагогики, можно выделить следующие общие черты, на которых основывается медиаобразование в мире. Прежде всего, все больше педагогов выступают сторонниками необходимости введения медиаобразования как важного составного компонента на всех ступенях обучения и воспитания подрастающего поколения (будет ли это обязательная часть учебного плана или факультативные занятия зависит от образовательной политики в каждой стране). Медиаобразование может служить механизмом как распространения и поддержки демократии, так и пропаганды антидемократических идей. Поэтому медиапедагоги и

исследователи должны строго придерживаться своих ценностных ориентиров. Граждане общества могут считаться политически грамотными, если они будут медиаграмотными. Мы согласны с этим утверждением и также разделяем точку зрения о том, что «медиаобразовательные системы могут способствовать функционированию эффективной демократии и воспитывать информированных и грамотных граждан своих стран или могут обращаться с членами своих обществ как с массой, нужной для политического и коммерческого манипулирования» [306, 6].

Эффективности распространения медиаобразования во многих странах мира способствует сотрудничество и взаимный обмен опытом. В этом большая роль принадлежит Интернету: идеи, возникающие, например, в учебной аудитории в Канаде, могут распространяться по всему миру в течение нескольких недель на французском, английском и других языках [306, 6]. Результаты исследований в области медиаобразования сообщаются на регулярно проводимых международных конференциях. Например, последние из проведенных конференций: «Восьмая ежегодная международная конференция по медиа», Сан-Диего, США, февраль 2006 г.; «Медиа, религия и культура», Стокгольм, Швеция, июль 2006 г.; «Медиа и социальная теория», Оксфорд, Великобритания, сентябрь 2006 г. (<http://www.devcomm-congress.org/>) и др. Медиаобразовательное движение поддерживается международной организацией ЮНЕСКО, принявшей такие основополагающие документы как «Грюнвальдская декларация по медиаобразованию» (1982) и «Новые направления в медиаобразовании» [Тулуза. 1990] [299, 11] и др.

Эффективности распространения медиаобразования во многих странах способствует сотрудничество и взаимный обмен опытом. В этом большую роль играет Интернет: большинство университетов и многие колледжи США, Канады, Австралии, Великобритании, Франции, Германии, Скандинавских и других стран помещают информацию на собственных сайтах. Результаты исследований в области медиаобразования медиапедагоги из разных стран сообщают на регулярно проводимых в последние годы Всемирных конференциях.

В последние несколько лет деятели российского медиаобразования (Г. А. Поличко, А. В. Спичкин, А. В. Федоров, А. В. Шариков и др.) участвовали в различных международных конференциях, публикуют свои работы в зарубежной прессе. В 2000 году были созданы интернетные сайты по медиаобразованию: первый в России – про-

фессором А. В. Федоровым, затем и профессором Л. С. Зазнобиной. В 2004 году был создан сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Разделы по медиаобразованию созданы на сайтах Московского бюро ЮНЕСКО и Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Актуальность медиаобразования в современном мире неоспорима. Для развития и процветания нашей страны необходимо ввести курсы медиаобразования во все средние и высшие учебные заведения, как это уже сделано в некоторых развитых зарубежных странах (Канаде, Австралии и др.).

Как мы уже отмечали, медиаобразование во многих случаях опирается на материал экранных искусств. Многовековые исследования искусства показали его исключительную сложность, обнаружили множество его качеств: гносеологическую (своеобразно познавать действительность), аксиологическую (своеобразно ее оценивать), пропагандистскую (распространять политические, философские, этические и другие общественные идеи), гедонистическую (вызывать душевный подъем, особое наслаждение), суггестивную (внушать определенный строй эмоций и мыслей), просветительную (выступать своеобразным «учебником жизни»), эвристическую (активизировать и развивать творческие потенции людей), коммуникативную (выступать в роли особого языка, своеобразного средства общения между людьми) и др. Искусство не только обогащает зрителя, слушателя, читателя знаниями, оценками, прогнозами и т. д., но и помогает ему лучше узнать и оценить самого себя, служит его самопознанию, самовыражению [Лабковская, 1983. С. 165–166].

В современном искусстве большое место занимают экранные искусства, насчитывающие более чем столетнюю историю и считающиеся молодым видом искусства по сравнению с традиционными (литература, живопись, музыка, хоерография, театр).

Прежде, чем говорить о роли экранных искусств в обществе и их влиянии на учащихся отметим, что «экранные (аудиовизуальные) искусства – это искусства, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, художественное телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т. д.) действительности» [230, 11]. Экранные искусства с каждым годом занимают все большее место в жизни людей разного возраста, а особенно детей и молодежи во многих странах мира. При этом нельзя не согласиться с мнением Ч. Брайтбилла: «Будущее будет принадлежать не просто образованным людям, но тем, кто будет научен (обучен) использовать свободное время (досуг)

мудро» [303, 27]. Вот как раз одной из задач медиаобразования и является научить будущих членов общества мудро использовать свой досуг, и если общаться с кино, телевидением, видео, то только с лучшими образцами медиаискусства, неувядающими шедеврами прошлых лет и великолепными современными произведениями.

Ученые, исследователи затрагивают различные аспекты роли экранных искусств в социуме и их влияния на молодежную аудиторию: информационные, эстетические, нравственные, психологические, социологические, педагогические и т. д. [62; 75; 121; 154; 169; 182; 221; 230 и др.].

На рубеже 70–80-х годов наряду с техногенными искусствами получила широкое развитие видеокультура – область художественного творчества, основанная на записи изображения и звука на видеоманнитную пленку и применении электронного монтажа и различных звукопластических спецэффектов. Это создало новую коммуникативную ситуацию: зритель может общаться с экранным произведением как с книгой, индивидуально, по личному выбору [154, 17].

В силу своей синтетической природы экранные искусства, вобравшие в себя возможности литературы, театра, живописи, скульптуры, архитектуры, музыки, хореографии, фотографии, задействует максимум человеческих чувств, следовательно, имеет широчайший спектр воздействия на личность. В этом смысле личность учащегося, в большинстве случаев еще не полностью сформировавшаяся, находящаяся в ситуации поиска идеалов и ценностей, смысла жизни, представляет собой весьма благоприятную почву для разнополярных воздействий экранных искусств.

Необходимо отметить, что воздействие экранных искусств во многих случаях имеет родственные черты, которые объясняются тесной взаимосвязью кинематографа, телевидения и видео. Данную взаимосвязь, по мнению медиапедагогов [176, 22], можно определить следующими факторами:

1) наличием экрана, на котором изображение проецируется оптическим (кинематограф) или электронным (телевидение, видео) способом;

2) сходством процесса создания художественных произведений (фильмов, телепередач, видеопрограмм), предполагающим, как правило, литературный и режиссерский сценарий, выбор природы, декораций, костюмов, актеров (ведущих программ, дикторов), съемочный период

(запись, прямой эфир), монтаж (механический или электронный), тиражирование (фильмокопии, видеокассеты, видеодиски);

3) близостью процесса восприятия звукозрительного образа, более полноценного при оптической проекции фильма и менее качественного – при электронной (на экране телевизора, монитора, либо на специальном видеопроекционном экране, приближающемся по своим размерам к традиционному);

4) аналогичностью процесса восприятия и анализа произведения экранного искусства, предполагающего комплексную оценку звукозрительного образа, «движение от непосредственного чувственного восприятия... к погружению в художественный мир автора, к постижению особенностей его индивидуального видения мира и затем уже к интерпретации произведения».

Экранные искусства, несмотря на различия, определяющиеся техническими принципами их создания и воспроизведения, находятся в тесной взаимной связи, поэтому их комплексное использование в воспитании детей вполне оправдано и логично.

Как отмечается во многих исследованиях [8; 62; 75; 121; 154; 169; 82; 230; 231; 232; 233; 234; 235; 266] роль кино, телевидения и видео, которые в силу своей синтетической природы способны оказывать сильное воздействие на формирование личности человека, особенно ребенка, возрастает с каждым годом. Это, возможно, объясняется тем, что «муза кинематографии в кругу современных искусств – одна из самых подвижных, непрерывно меняющих свой облик. Она спешит за бегущим днем, старается попасть в его ритм, шаг, прозвучать в унисон с его многоголосием, подражать его улыбкам, жестам» [94, 3].

Общение с экраном год от года поглощает все больше зрительского времени. Произошла зрительская переориентация: кино сохранило и даже упрочило (благодаря видеотехнике и возможности просмотра фильмов по индивидуальному выбору) свои позиции и влияние на аудиторию, однако изменился практический способ контакта со зрителями, которые предпочитают теперь кинотеатрам домашние экраны.

Сегодня огромные, недоступные прежде возможности для развития творческих, креативных способностей учащихся открывает цифровая видеосъемка. Видеосъемка теоретически теперь доступна каждому, ее результаты можно тут же увидеть на экране телевизора или монитора. Как и общение с компьютерами, видеограмотность в развитых странах из достояния профессионалов становится массовым явлением. Медиаобразование использует возможности видеосъемки:

на занятиях учащиеся выполняют творческие задания, которые помогают им самим понять процесс создания аудиовизуального произведения, стать зрителями-соавторами.

Очень важное место за последние несколько лет среди средств массовой коммуникации и информации стало занимать новое изобретение человечества – всемирная информационная сеть Интернет, возможности которой в плане передачи различной зрительной и звукозрительной информации огромны и, наверное, еще непредсказуемы. В нашей стране не хватает специалистов по подготовке учащихся, студентов, учителей к использованию возможностей Интернета. Использование возможностей Интернет особенно актуально, учитывая огромную территорию России.

Интенсивное развитие медиа создает предпосылки для независимости суждений и взглядов подрастающего поколения для формирования личности учащегося, ориентированной на гуманистические ценности. Однако педагоги, социологи и психологи [75; 123; 169; 211; 219; 232; 233; 234; 235 и др.] справедливо отмечают, что эти предпосылки и возможности для многих из нынешних учащихся до сих пор остаются нереализованными, невостребованными. И это, на наш взгляд, служит еще одним доводом в пользу задействования в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования такого мощного средства как медиаобразование. Медиаискусства наряду с традиционными искусствами – литературой, изобразительным искусством, музыкой, театром должны помочь созданию такого воспитательного процесса, такой духовной атмосферы, в которой расцветает личность.

Итак, с помощью видео, DVD, спутникового телевидения, Интернета отечественные зрители вступают в нормальную для всех цивилизованных стран мира ситуацию выбора. «Безотносительно к качеству репертуара само расширение выбора есть решающий механизм культурного развития. Именно благодаря самостоятельному отбору потребителем интересующих его произведений в текущем потоке и формированию соответствующей инфраструктуры в сфере общественного мнения и образуется (в течение десятилетий) система качественной дифференциации репертуара» [185, 10]. Вместо запрещения и наказания, идеологической зашоренности, характерной для тоталитарной эпохи прошлого, современная российская социокультурная ситуация в области медиа постепенно поворачивается в сторону честного и оперативного информирования и знакомства с разнообраз-

ной медиапродукцией отечественного и зарубежного производства и ненавязчивого воспитания [207; 220; 266; 235; 236; 237; 238; 239; 240; 241; 242; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 249].

В силу расширения тотального влияния медиа на личность современного учащегося они представляются нам мощным средством воспитания и формирования эстетического сознания, опирающегося на гуманистические нравственные ценности.

Вместе с тем, социологические опросы [38; 75; 182; 207; 235; 236; 237; 238; 239; 240; 241; 242; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 249 и др.] из года в год, включая последние данные, неопровержимо показывают, что максимальным спросом у молодежной (в том числе несовершеннолетней) аудитории пользуются произведения массовой (популярной) культуры развлекательных, зрелищных жанров (комедии и детективы, триллеры и фильмы ужасов, мелодрамы и мюзиклы, фантастические и приключенческие ленты, эстрадные видеоклипы, концерты и т. д.).

Для нашего исследования нам кажется важным проанализировать феномен массовой культуры в кинематографе и на телевидении, разобраться в причинах ее успеха в детской аудитории, в тех механизмах, которые, по сути, определяют столь широкое влияние развлекательных аудиовизуальных произведений на формирование эстетического сознания и нравственных ценностей учащихся. Именно эти механизмы, по мнению исследователей (и мы с этим согласны), являются решающим, основным фактором влияния и популярности экранных искусств в целом [234, 79].

Культуру, транслируемую и создаваемую средствами массовой коммуникации, принято называть массовой, так как она обладает национальными характерами и создана носителями различных культур. Интернациональная по своей природе массовая культура обращается не к отдельной личности, а к представителям поликультурного сообществ, являясь таким образом формой межнациональной коммуникации.

В современной научной литературе отношение к массовой культуре варьируется от положительного до резко отрицательного, но в любом случае, характеризует собой новый виток культурного развития, преодолевающий былую национальную обособленность и этническую разобщенность людей. Разумеется, национальные особенности дают о себе знать в рамках массовой культуры, но они отступают на второй план перед всеобщностью, универсальностью и массовостью ее продукции.

На протяжении многих десятилетий массовая культура в нашей стране рассматривалась как явление буржуазное и вредное. Авторы исследований на эту тему [115; 145; 146; 201; 270 и др.] помимо здравых рассуждений о том, что популярная культура реалистическое отражение жизни часто заменяет иллюзорностью, «охотно обращается к эскейпизму, уходу от реальной действительности в область фантазии и мифологии» [270, 39], отличаются склонностью к исключению героев фильмов, телепередач, видеоклипов и т. п. из обыденности, к «красивой жизни», к любовной тематике и сенсационности, к зрелищности и развлекательности, как правило, приходили к выводам, что главная цель такой аудиовизуальной продукции – воспитать человека, не способного самостоятельно разобраться в жизни, критически мыслить, конформиста, находящегося на самой низкой ступени художественного восприятия и вкуса.

По мнению известных медиапедагогов, произведения экранных искусств, относящиеся к массовой культуре, имеют гигантский зрительский успех вовсе не из-за того, что они, якобы, ориентированы только на людей с низким эстетическим вкусом, подверженных психологическому давлению, легко верящих лжи и т. д., а потому, что их авторы отвечают на реальные, достойные уважения и изучения потребности аудитории, в том числе – информационные, компенсаторные, гедонистические, рекреативные, моральные и т. д. [234, 81].

Зрительский успех произведений экранных искусств можно, по нашему мнению, объяснить также тем, что «кино с большей наглядностью, чем какое-либо другое искусство, – прежде всего в силу своей массовости – отражает и выражает духовный климат жизни людей, образ и сущность социального бытия» [14, 5].

Не даром кинематограф часто называют «барометром общества. Ярче, чем какое-либо другое искусство, он отражает и демонстрирует тот климат, которым живет ... мир сегодняшнего дня, те умонастроения, которые в нем царят» [Мельвиль. 1984. С. 5].

Особенно сильное влияние, как мы уже отмечали, массовая культура оказывает на детскую аудиторию, которая находится в той же социокультурной ситуации и общается с массовой культурой по тем же основным причинам, о которых убедительно писали в своих работах Н. М. Зоркая [88], М. И. Туровская [216], М. В. Ямпольский [285] и другие исследователи.

Основываясь на трудах В. Я. Проппа [180], они убедительно доказали, что для тотального успеха произведений массовой культуры необходим расчет их создателей на фольклорный тип эстетического восприятия, а архетипы сказки и легенды, и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых фаворитов.

Для массовой культуры, как отмечает О. Ф. Нечай [154] характерна адаптация фольклора в формах социума: то есть, если в авторском искусстве идеал проступает сквозь реальность (в центре сюжета герой-личность), в социальнокритическом дается персонаж, взятый из окружающей жизни (простой человек), то массовой культурой даются идеальные нормы в реальной среде (в центре повествования герой-богатырь). В этом отношении телевизионная массовая культура, ориентированная на создание больших многомесячных (а то и многолетних!) циклов передач и многосерийных фильмов, обладает еще большим, чем кино, влиянием на аудиторию. Тут вступают в действие «системообразующие свойства многосерийности:

- 1) длительность повествования;
- 2) прерывистость его;
- 3) особая сюжетная организация частей-серий, требующая определенной идентичности их структуры и повторности отдельных блоков;
- 4) наличие сквозных персонажей, постоянных героев (или группы таких героев)» [154, 59]. Такими примерами могут служить телесериалы «Кадеты», «Бандитский Петербург», «Улицы разбитых фонарей», «Моя прекрасная няня», «Не родись красивой», «Папины дочки», реалитишоу «Дом-2» и др.

Такие специфические свойства организации телевизионного зрелища, как периодичность, рубрикация, программность, дозированность, трансляционность (обеспечивающая повышенную коммуникативность) придают своеобразие произведениям массовой телекультуры, формируют несовершеннолетнюю аудиторию, с нетерпением ожидающую [226] интеллектуальных или веселых и раскованных ведущих телепередач.

Кроме того, создатели экранных произведений учитывают, что медиатексты массовой культуры не должны быть эмоционально монотонными. Однообразие сюжетных ситуаций приводит зрителей к отстранению от зрелища [269, 202–203]. Так в произведениях профессионалов возникает смена эпизодов, вызывающих «шоковые» и

«успокаивающие» реакции, но с непременно счастливым, дающим положительную «разрядку» финалом.

По подобной схеме построены многие произведения массовой культуры. При этом стоит отметить, что во многих случаях создатели фильмов или телепередач массовой культуры сознательно упрощают, тривиализируют затрагиваемый ими жизненный материал, очевидно, рассчитывая привлечь ту часть несовершеннолетней аудитории, которая сегодня увлеченно осваивает дисплейно-компьютерные игры и часами смотрит насыщенные спецэффектами ленты о каратистах и культуристах. Впрочем, примерно также обстоят дела и за рубежом, где цифры прокатных сборов от фильмов знаменитых режиссеров «авторского кино» М. Антониони, И. Бергмана или В. Аллена несопоставимы с успехом любой картины короля зрелищ и развлечений С. Спилберга [234, 85]. Молодые зрители хотят забыть свои проблемы, отдохнуть от ежедневных будней. В этом заключается рекреационная функция медиатекстов массовой культуры.

В свое время американский ученый Д. Белл сказал: «Я – консерватор в культуре, потому, что я уважаю традицию; я верю в обоснованное суждение о положительных и отрицательных качествах произведения искусств; и я считаю обязательным принцип авторитета в суждении об эмоциях, искусстве и образовании» [Американская художественная культура, 1982. С. 85]. Научить учащихся видеть в медиакультуре и «халтуру», и «формулу успеха» как раз и должен квалифицированный авторитетный медиапедагог.

Зрителя привлекает то, что кино воссоздает действительность как настоящую. «Кино ... снижает порог условности жизненного материала, включаемого в произведение. Изображаемое почти отождествляется с изображением. Эффект узнаваемости обостряется, но возникают новые трудности: материал заслоняет горизонт смысла» [25, 60]. Этот порог условности и должен быть замечен зрителями, чтобы открыть иносказательный смысл. У великого итальянского кинорежиссера Ф. Феллини есть книга под названием «Делать фильм», в которой автор рассказывает о том, какой это мучительный и прекрасный процесс. «Если «делать фильм» – работа, требующая напряжения духовных сил, энергии душевной жизни, профессиональных навыков, особого умения, то естественно предположить, что и «видеть» фильм тоже непростое дело, во всяком случае, не праздное дело, что и оно предполагает активность зрительского духовного опыта,

затрат душевной энергии и, разумеется, некоторой эстетической подготовленности» [25, 3], с чем нельзя не согласиться.

На основании изложенного мы приходим к выводу, что массовая (популярная) культура в своем успехе у несовершеннолетней аудитории обязана многим факторам. Сюда входят: «использование фольклора, мифологии, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхестественного, обращение не к рациональному, а к эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих героев, слияние с атмосферой, с «аурой» произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т. д.; мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся наяву желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т. д.» [229, 90].

Для использования медиаобразования в воспитании детей важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности [76; 127; 161; 224; 229; 255; 256; 257; 279 и др.]. Такие виды деятельности и мотивы используются в разработанных отечественными исследователями педагогических моделях и методиках воспитания на медиаматериале.

Выводы:

1. В начале XXI века человечество вступило в новый этап своего развития – информационное общество, которое характеризуется появлением принципиально новых технологий (касающихся в первую очередь использования компьютерной техники и особой, так называемой «экранной» культуры) и основой которого являются информация, знания, образование.

2. Общественная практика предъявляет системе образования все новые требования, которые часто входят в противоречие с педагогической действительностью и ее результатами. Чем более существенны социокультурные преобразования, тем более значимым становится несоответствие сложившегося образования изменившемуся состоянию общества и положению в нем человека. Для современной России включение молодежи в систему общественных отношений и деятельности представляет собой значительно более трудную, чем для многих

других стран, задачу и высокую ответственность, поскольку ее решение происходит в условиях существенных социокультурных перемен, отличающихся высокой степенью неопределенности.

3. Информационное общество создало техногенную среду, в которой возрастают темпы распространения возникающих вновь и совершенствуемых технологий, что ведет к выравниванию условий и образа жизни различных народов и каждого человека, к интеграции и унификации культур и культурных ценностей, к потере культурно-технологического многообразия человеческого сообщества. Однако каждый человек все в большей степени стремится обрести собственное «Я», быть индивидуальностью, личностью и субъектом. Проявляется новое качественное состояние человеческой культуры постиндустриального общества. С одной стороны, происходит интеграция и стирание существенных отличий национальных культур, формирование единой общечеловеческой культуры в условиях глобализации социокультурного пространства, с другой – дифференциация людей по их личностному складу и возрастание культурного многообразия. При этом универсальным свойством формирующейся культуры постиндустриального общества становятся непохожесть, индивидуальность и многообразие личностей.

4. Медиа используют почти все каналы восприятия, они играют огромную роль в жизни человека, в культурном обмене между людьми, в воспитании и образовании подрастающего поколения, а также в процессах управления и других областях социокультурной сферы. Медиа – один из факторов социализации молодого поколения. Объект воздействия потока сообщений – не только отдельный индивид, но и сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации. Средства коммуникации выполняют следующие социально-воспитательные функции: информационную, воспитательную, образовательную, социально-управленческую, рекреативную, релаксационную.

5. Использовать возможности средств массовой коммуникации (СМК) в образовании и воспитании школьников призвано направление в педагогике – медиаобразование. Если говорить об учащих, то именно медиаобразование позволяет решить целый комплекс проблем, связанных с формированием творческой личности: развитие эстетического сознания, ориентированного на гуманистические идеалы и ценности; креативных способностей, умений критического анализа медиатекстов и т. д. В нашем исследовании за основу мы взяли опре-

деление медиаобразования как педагогического процесса. Результат процесса медиаобразования мы будем обозначать термином «медиакомпетентность» личности.

6. Современное медиаобразование в разных странах характеризуется множеством специфических практик в каждой национальной культуре. Существовая во взаимосвязи с образовательной, вещательной, политической и культурной системами общества, медиаобразовательные системы должны неизбежно выводить свои приоритеты из своих культур, отражая их уникальность и специфику.

7. Личность школьника, в большинстве случаев еще не полностью сформировавшаяся, находящаяся в ситуации поиска идеалов и ценностей, смысла жизни представляет собой весьма благоприятную почву для разнополярных воздействий медиа.

8. Массовая (популярная) культура своим успехом у несовершеннолетней аудитории обязана многим факторам: использование фольклора, мифологии, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхестественного, обращение не к рациональному, а к эмоциональному через идентификацию, стандартизация (тиражирование) идей, ситуаций, характеров и т. д.; мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся наяву желаний), счастливый финал; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т. д.

9. Для использования медиаобразования в воспитании детей важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности. Такие виды деятельности и мотивы используются в разработанных отечественными исследователями педагогических моделях и методиках обучения и воспитания на медиаматериале.

1.4 Модели медиаобразования учащихся

Обратимся непосредственно к анализу существующих моделей медиаобразования учащихся, разработанных отечественными медиапедагогами. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют работы О. Ф. Нечай [155], Ю. Н. Усова [221], А. В. Федорова [232; 233; 234; 235; 236; 237; 238; 239; 240; 241; 242; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 249].

В 1978–1985 годах О. Ф. Нечай и Г. В. Ратников [155] предложили модель эстетического воспитания студентов некинематографических вузов средствами кино:

1. понятие о синтетической природе экранного искусства (кино в системе искусств, выразительные средства кино);
2. знакомство с видами (художественное, документальное, научное, мультипликационное) и жанрами кино;
3. изучение творческого процесса создания фильма и художественного образа в кино (драматургия, режиссура, искусство оператора, художника, звукооператора и актера);
4. понятие о кинематографическом времени, пространстве и целостности фильма.

В 1989 году О. Ф. Нечай дополнила модель эстетического воспитания студентов следующими блоками, связанными с реализацией задачи подготовки студентов – будущих педагогов – к эстетическому воспитанию школьников:

- изучение взаимоотношений кино и зрителей;
- изучение форм и методов работы с фильмом.

О. Ф. Нечай справедливо полагает, что студентам надо реально «представлять себе структуру современной аудитории» [154, 238], что они должны овладеть методикой эстетического воспитания средствами кино, и при этом «формы и методы работы с фильмом могут быть самыми разнообразными. Здесь очень многое зависит от инициативы и творческих возможностей педагога, а также от реальных условий получения фильма в кинопрокате, от программ ТВ и наличия видеомагнитофонов и видеокассет. Не может быть каких-либо точных установок в данной области» [154, 252].

В методической части реализации своей модели медиаобразования О. Ф. Нечай [154, 252] предлагает весьма разнообразные формы работы с кинопроизведениями:

1. лекционно-пропагандистские (вступительное слово перед фильмом, дискуссии, доклад на семинарских занятиях, кинолекция с фрагментами, кинопанорамы, кинофестивали и др.);

2. письменные работы, план-конспект урока, беседы, лекции, рецензии, обзорные и проблемные статьи, творческие портреты, интервью, репортажи, курсовые и дипломные работы);

3. творческие работы с фильмом (пластические формы творчества – рисованный фильм, раскадровка репродукции, фотофильм, работа с музыкой к фильму, любительская киностудия);

4. игровые формы работы с фильмом (киновикторина, киноконкурс);

5. студенческий кино клуб (коллективное обсуждение просмотренного фильма).

Модель эстетического воспитания предложенная Ю. Н. Усовым, обращена к школьной аудитории [219].

Ю. Н. Усов для выбора оптимальной модели кинообразования разработал систему ее критериев:

1) развитие систематических знаний о киноискусстве, навыков анализа специфической пространственно-временной формы повествования;

2) учет диалектического единства образования, развития, воспитания средствами экранных искусств;

3) возможности расширения на материале экранных искусств сферы общения школьников, формирования мировоззрения;

4) ориентация на развитие личности школьника [219, 32].

В результате проведенного многолетнего исследования Ю. Н. Усов сделал вывод, что «перспективной оказалась попытка изучения поэтики кино как системы специфических средств выражения в комплексе с художественно-творческой деятельностью, выполненная в игровой форме различного рода упражнений, развивающих киновосприятие, образность мышления на основе монтажных сопоставлений и других методических приемов» [219, 131], а «образное обобщение в момент просмотра фильма постепенно складывается в сознании учащихся из трех взаимосвязанных процессов: восприятия динамически развивающихся зрительных образов, сохранения в памяти уже прошедших звукопластических мотивов и предвосхищение того, что еще появится на экране» [219, 192].

В основе процесса киновоспитания, предложенного Ю. Н. Усовым, лежит «эвристический метод: рассматривая структуру кинооб-

раза, преподаватель побуждает учащихся разобраться в причинах возникновения эмоциональных впечатлений, прийти к открытию для себя того или иного элемента кинознаний (план, ракурс, монтаж, время, пространство)» [219, 198].

Основываясь на необходимости сохранения целостности восприятия, Ю. Н. Усов предложил убедительную модель развития аудиовизуального восприятия структуры звукопластической, пространственно-временной формы повествования:

1. многоаспектное осмысление образного воссоздания факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма;

2. определение логики развития авторской модели в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов и изображения, сцен, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования;

3. умение читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многоаспектность внутреннего содержания фильма [219, 185].

Данная модель дает возможность представить в сознании зрителя этапы развития восприятия аудиовизуального образа в форме экранного повествования, ассоциативного ряда: выявление знаковых элементов, образное обобщение, осознание неоднозначности увиденного, способствующие последующей эстетической оценке.

Понятно, что такое восприятие возникает только при условии высокого уровня эстетического развития зрителей, их аудиовизуальной грамотности (умений анализа и синтеза пространственно-временной формы произведения экранного искусства, творческого мышления, знания кинотеории и т. д.).

Ю. Н. Усов выдвинул ряд требований, предъявляемых к полноценному восприятию фильмов школьной аудиторией:

1. осмысление социально-философского содержания художественной структуры фильма в результате образного обобщения, синтеза элементов пространственно-временной формы повествования;

2. прослеживание с первых кадров фильма динамической смены точек зрения съемочной камеры, различных планов экранного изображения, которое позволяет воспринимающему увидеть и осмыслить по законам пространственных искусств всевозможные связи, объединяющие человека на экране с окружающей действительностью, визуально выраженное слово и чувство в звукопластическом образе, который раскрывает философскую и социальную позицию автора;

3. эмоционально-смысловое соотношение единиц киноповествования, элементов звукопластического образа, составных композиции кадра, группы кадров и более крупных частей фильма по законам временных искусств по принципу смыслового стыка, ассоциативного развития ведущих и побочных тем «пластической музыки» звукозрительного ряда (рождение значений, образных обобщений, их постепенное семантическое и эмоциональное обогащение от кадра к кадру);

4. овладение при анализе фильма процессом «развертывания» звукозрительной формы киноповествования, поэлементного построения художественного образа в условиях пространственно-временных измерений экранной реальности;

5. овладение при восприятии фильма свернутым процессом «опознания» эмоционально-образного содержания формы киноповествования, при котором значительно сокращаются моторные компоненты, но сохраняются в сознании многоплановость эмоционально-смыслового содержания образного обобщения экранной реальности [219, 195–196].

В процессе длительных экспериментов Ю. Н. Усову удалось разработать и практически апробировать следующую модель анализа фильма на занятиях с учащимися:

1. рассмотрение внутреннего содержания первых кадров, в которых складываются основные темы произведения, основные противостоящие силы;

2. определение конфликта начальных кадров, то есть столкновения противоположных сил, визуальных тем, образов. Рассмотрение развития этого конфликта, выявление логики развития авторской мысли во всех последующих частях (в композиции отдельных кадров, в монтаже, в композиции отдельных эпизодов и фильма в целом);

3. определение основной авторской концепции, то есть системы взглядов художника, раскрывающихся в соотношении отдельных частей фильма, во всем звукопластическом строе;

4. обоснование своего отношения к идейно-художественной концепции фильма, в котором обнаруживается результат эстетической оценки идейно-художественного строя произведения, отражающего, воссоздающего конкретный жизненный материал и его авторскую интерпретацию [219, 253].

В методике развития аудиовизуальной грамотности Ю. Н. Усов считал возможным рассмотреть процесс развития кинообраза в пространстве экрана (при условии сообщения учащимся знаний о про-

странственно-временных измерениях экранного образа, особенностях его восприятия, о системе, позволяющей анализировать и синтезировать единицу киноповествования) понятия кинообраза, его структуры на основе сопоставления с художественным образом в других видах искусства – литературе, музыке, изобразительном искусстве, театре.

По сравнению с другими моделями эстетического воспитания средствами киноискусства и телевидения модель, предложенная Ю. Н. Усовым, обладает преимуществом изучения кинематографа через понимание структуры кинообраза, сохранением целостности восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной формы повествования отдельных эпизодов, от которого аудитория приходит к осмыслению, оценке и анализу произведения экранного искусства в комплексе.

Достоинства данной методики анализа, «моделирующего процесс художественной концепции фильма» [219, 17], в том, что она интегрирует задачи эстетического воспитания в целом: развивает эстетическое сознание, образное, логическое мышление, творческие потенции, социально-мировоззренческие ориентации, использует знания из области других искусств и полностью соответствует основным функциям педагогического процесса: образовательной, развивающей, воспитывающей.

Новый этап в развитии отечественного медиаобразования пришелся на середину 90-х годов, когда в связи с изменившейся социокультурной ситуацией (глобальные политические и экономические изменения в стране, видеокомпьютерная революция, отсутствие цензуры и т. д.), которая наряду с неизбежными минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т. п.) открыла для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, приближающей современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное общение с экраном), пришло осознание важности широкого введения медиаобразования в учебные планы высших и средних учебных заведений и необходимости подготовки студентов в педагогических институтах к ведению эстетического воспитания школьников на материале экранных искусств.

На этом этапе развития медиаобразования в России А. В. Федоровым была предложена модель подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников на материале экранных искусств, которая состоит из следующих основных блоков:

«1. констатация уровней эстетического развития и восприятия произведений экранных искусств студентами педагогического вуза;

2. овладение креативными умениями на материале экранных искусств и формирование аудиовизуального восприятия художественной структуры фильмов и телепередач (с учетом их видов и жанров, связей с другими искусствами);

3. развитие умений анализа произведений кинематографа, телевидения, видео;

4. знакомство с основными вехами истории мирового кинематографа, телевидения и видео, с современной социокультурной ситуацией;

5. изучение методов и форм эстетического воспитания школьников на материале экранных искусств;

6. использование полученных знаний и умений в области эстетического воспитания на материале экранных искусств в процессе педагогической практики в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, интернатах, внешкольных учебных заведениях» [229, 152–153].

Остановимся на основных блоках сформулированной А. В. Федоровым модели. Необходимость первого этапа (констатация уровней эстетического развития и восприятия произведений экранных искусств студентами педагогического вуза) А. В. Федоров резонно обосновывает тем, что «еще до начала реализации главной части модели преподаватель, ведущий курс «Экранные искусства» (в рамках спецкурса или факультатива) должен иметь четкое представление о специфике эстетического развития и восприятия данной аудитории. Исходя из результатов анкетирования (письменных работ, собеседований и т. д.) можно будет судить не только о развитости эстетического сознания тех или иных студентов, но и осуществить коррекцию остальных этапов данной модели» [229, 153–154].

Блок развития аудиовизуального восприятия художественной структуры произведений экранных искусств А. В. Федоров основывает на принципах, разработанных Ю. Н. Усовым [219, 185–195]. Этот этап «должен предусматривать синтез осмысления художественной структуры – сначала эпизода, а потом всего экранного произведения в целом – в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования» [229, 154]. Но в отличие от модели Ю. Н. Усова и других моделей, А. В. Федоров предлагает выполнение студентами серий творческих заданий креативного характера, «предшествующих просмотрам и обсуждениям фильмов и телепередач разных видов и жанров. Данные задания позволя-

ют студентам на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений экранных искусств (освоить на практике такие понятия как «кадр», «ракурс», «композиция» и др.) Овладение студентами креативными умениями на материале кинематографа, телевидения, видео, прежде всего, связано с новыми творческими возможностями, которые открылись в связи с распространением видеотехники и DVD. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для эстетического воспитания средствами экрана творческие задания (к примеру, написание минисценариев, «экранизация» отрывков литературных произведений и т. д.). Однако, главное, что видеокамера, видеомagneтофон и монитор (телевизор) позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной киноплёнки, озвучанием и т. д.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений экранных искусств (режиссерами, операторами, актёрами), что помимо развития творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию эстетического восприятия и анализа аудиовизуальных произведений, созданных профессионалами» [229, 154–155].

По завершении второго блока после того, как у аудитории сформировано эстетическое восприятие произведений экранных искусств А. В. Федоров логично предлагает перейти к третьему блоку, основанному на принципах, разработанных Ю. Н. Усовым – развитию у студентов умений анализа произведений кинематографа, видео, которое предусматривает:

1) рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения произведения в целом;

2) попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное восприятие развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т. д.);

3) выявление авторской концепции;

4) оценку студентами этой системы авторских взглядов, выражение ими своего личного отношения к данной концепции [229, 155].

В четвертом блоке А. В. Федоров предлагает знакомство студентов с историей мирового кино, телевидения, видео, с современной социокультурной ситуацией и обосновывает необходимость этого этапа для будущих педагогов, которые станут заниматься эстетическим воспитанием учащихся на материале экранных искусств тем,

что «без знакомства с творчеством выдающихся мастеров экрана учитель фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить программу просмотров и т. д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал полученные знания по истории кино, телевидения и видео в школьную программу (факультатива, кружка и т. д.). Однако, такой информационный запас положительно повлияет на его общий культурный уровень» [229, 155].

Размещение данного блока после первых трех, а не ранее, А. В. Федоров логично объясняет тем, что «знакомиться с историей экранных искусств можно лишь тогда, когда у студентов сформировались эстетическое восприятие, умение анализа произведений кино, телевидения, видео, креативные подход. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития эстетического восприятия не нарушится, курс истории экранных искусств будет базироваться на подготовленной почве, не превратится в набор фактов и фамилий киномастеров, значимость и новаторство произведений которых нельзя оценить без наличия определенного уровня художественного развития» [229, 156].

А. В. Федоров также убедительно доказывает, что знакомство студентов с характерными особенностями современной социокультурной ситуации (с учетом значимости экранных искусств) необходимо «из-за того, что большинство студентов (за редким исключением) не изучали в школе курс «Основы киноискусства» и имеют весьма слабые представления о роли и месте, значении экранных искусств в сегодняшней общественной, политической, культурной жизни. Поэтому... нужно открыть аудитории социокультурные горизонты, связанные с экранными искусствами, Показать, насколько они широки и разнообразны, какова сила их влияния на массы» [229, 156].

В пятом блоке разработанной А. В. Федоровым модели предлагается непосредственное изучение студентами методов и форм эстетического воспитания школьников на материале искусств, включающее в себя проблемные, эвристические и игровые формы проведения занятий, что, конечно же, особенно важно для профессии педагога.

Логичным завершением модели является шестой блок – использование полученных студентами знаний и умений в области эстетического воспитания на материале экранных искусств в процессе педагогической практики, которое предусматривает практическую реали-

зацию основных положений второго-пятого ее блоков при ведении студентами школьных факультативов «Экранные искусства», кино-видеоклубов, кружков и т. д. Данный блок с одной стороны дает возможность студентам закрепить полученные знания и умения в профессиональной деятельности, а с другой – преподавателю вуза, обучавшему студентов, предоставляется шанс определить эффективность своей педагогической деятельности и избранной модели подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств. В частности, сравнительный анализ уровней эстетического развития студентов до и после получения ими аудиовизуальных знаний и умений в рамках изучения курса «Экранные искусства» дает возможность с помощью анкетного опроса, письменных заданий, бесед, наблюдения и т. д., выявить положительные изменения, произошедшие в конкретной аудитории, позволяя также скорректировать модель при обучении следующих студенческих потоков [229, 157], что представляется нам особенно важным и ценным.

Одной из основных задач медиаобразования в настоящий период, как подчеркивают многие исследователи (Д. Букингэм, Л. Мастерман, Л. М. Симели, А. В. Федоров и др.) [135; 235; 236; 237; 238; 239; 240; 241; 242; 243; 244; 245; 247; 248; 249; 290; 306; 305; 307; 310] является формирование и развитие у аудитории критического мышления на материале различных медиатекстов. Прежде, чем переходить к развитию критического мышления учащихся необходимо познакомить аудиторию с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами. Знакомство с этими конкретными примерами такого воздействия даст учащимся возможность критически воспринимать любую информацию из различных медиаисточников (пресса, кинематограф, телевидение, радио, Интернет и т. д.).

Манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. А. В. Федоров выделяет следующие уровни:

- психофизиологический уровень воздействия медиа на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
- социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается

иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;

- информационный уровень, суть которого заключается в отражении полоезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т. д.;
- эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекстов может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т. д. [246, 165–166].

Также существует ряд широко известных факторов, на которые опирается манипулятивное воздействие медиа. Это – стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливы финал и т. д.), с использованием при этом таких механизмов работы сознания как идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Можно выделить следующие типы основных приемов манипулятивного воздействия:

- «оркестровка» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
- «наведение румян» (приукрашивание факторов);
- «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т. д.);
- «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
- «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
- «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации [246, 166].

Такие манипулятивные приемы эффективно воздействуют на аудиторию с несформированным критическим мышлением, которая не знакома с этими приемами, не осознает этих специально разработанных и направленных на нее воздействий, не может отличить прав-

ду реально происходившего от «правды», подаваемой ей в виде блюда, грубо или изысканно приготовленного «медиаповарами».

А. В. Федоров разработал следующую методику развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

- знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;
- выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;
- показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;
- попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста [246, 167].

Начинать такие занятия А. В. Федоров рекомендует с предварительного общетеоретического знакомства аудитории с приемами манипулятивного воздействия, включая ее далее в практику непосредственного проблемного анализа информации, используя такие методические приемы как: «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материале прессы, телевидения, радио и т. д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т. д.); снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»; критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации.

А. В. Федоров также подчеркивает разницу между критическим анализом информационных медиатекстов (например, информационного телевыпуска) и художественного медиатекста, при анализе которого необходимо учитывать особенности художественной структуры произведения, учитывая более многогранное воздействие произведения искусства [246, 167].

Для анализа информационного медиатекста являются весьма полезными рекомендации американского ученого Б. Бэйера: учащиеся «должны уметь определять

- 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки;
- 2) надежность источника;
- 3) точность определения;

- 4) допустимые и недопустимые утверждения;
- 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением;
- 6) пристрастность суждения;
- 7) установленные и не установленные суждения;
- 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения;
- 10) силу аргумента» [289, 56].

В этом плане также представляет интерес зарубежный опыт медиаобразования.

Так ведущие британские медиапедагоги убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становятся неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [291, 4]. Предложенная британскими медиапедагогами методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятиях медиаобразования [BFI, 2000, p. 7]: Freeze Frame (Замораживание кадра); Sound and Image (Звук и изображение); Spot the Shots (Место и кадр); Top and Tail (Начало и конец); Attracting Audiences (Привлечение аудитории); Generic Translations (Видовые трансформации); Cross-media Comparisons (Сравнения медиатекстов); Simulation (Имитация).

Методика «Замораживание кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т. д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Методика этапа «Звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «Место и кадр» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию,

что существует монтажный ритм кадров и т. п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Методика «Начало и конец» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т. д.

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся смогут собрать пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т. д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «Видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного – в стихотворный и т. д.).

Методика «Сравнение медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной или документальной форме.

Что касается методики «Имитация», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т. д.

Данная методика соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, предложенной британскими медиапедагогами К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Харт (Andrew Hart) и др.

Согласно этой теории предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обу-

чение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агенство»/«agency» (в смысле источника информации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) предполагает, что учащиеся смогут различить такие аспекты как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источнике финансирования медиапродукции и т. д.

Также используется ключевое понятие «категория»/«category» медиатекста. Существует несколько способов определения категории медиатекста. Например, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-популярные и т. д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет-интервью, комедия, драма и т. д.). Разделение медиатекстов по категориям помогает учащимся развить представление о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются, раскрывает законы и условности, которые и служат категориям опорой.

Не менее важно для современной методики медиаобразования ключевое понятие «технология»/«technology», так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста от элементарных (карандаш, краски) до сложных (видеокамера, видеомагнитофон, компьютер). Практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?» «Как она используется?» «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [41, 28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и т. д.) При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «опера-

торов», «актеров», «ведущих», «репортеров» и т. д. Такие же практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (О. А. Баранов, Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, Ю. И. Божков, Н. Б. Кириллова, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, А. В. Федоров, А. В. Шариков и др.) [10; 35; 27; 99; 170; 169; 177, 229; 230; 231; 232; 233; 234; 235; 266].

Ключевое понятие «язык медиа» (media language) предполагает, что «медиаобразование стремится развить знание тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, к записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [41, 31]. В данном случае подход, ориентированный на формирование критического мышления, также как и культурологический и эстетический подходы в медиаобразовании перекликаются с «семиотической» теорией медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекстов, как синтеза знаков и символов, «кодов».

По отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К. Бэзэлгэт, Э. Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю. Н. Усов, С. Н. Пензин, О. А. Баранов и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. И только после этого может осуществляться плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Для освоения языка медиа применяются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т. д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменение времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [41, 36].

На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает все то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [41, 41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Британские медиапедагоги на занятиях анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?» «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?» Таким образом, рассматриваются вопросы репрезентации реальности со стороны агентства и ее трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории, К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («категория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и пр. [291; Hart, 1991 и др.].

Наряду с творческими заданиями британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. Например, такие как:

– «Актеры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приемный ребенок»). Работа идет в группах по 2–3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и срав-

ниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему.

- «Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста).
- «Суд» (суд над персонажами медиатекста).
- «Съемка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов).
- «Реклама заявки на медиатекст», «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта».
- «Рекламная кампания медиатекста», «продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)».

По мнению Л. Мастермана успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами: ясное понимание педагогом целей обучения; продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма; регулярность проверки, анализа, (а если нужно – и пересмотра) целей занятий [305, 19].

Эффективность медиаобразования Л. Мастерман предлагает оценивать «двумя принципиальными критериями»: способность учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях; уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [305, 43].

В процессе медиаобразования к учащимся могут предъявляться следующие требования к знаниям и умениям:

- учащиеся должны иметь доступ к печатным, визуальным и электронным медиа с различными целями;
- учащиеся должны владеть терминологией медиаобразования;
- учащиеся должны понимать, что все медиатексты содержат «сообщения» (messages);
- учащиеся должны уметь «декодировать» и анализировать (с помощью так называемого «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношение между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;
- на основе полученных знаний учащиеся должны иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми [234, 191].

Выводы:

1. Из существующих отечественных моделей медиаобразования наибольший интерес представляют модели, разработанные О. Ф. Нечай и Г. В. Ратниковым; Ю. Н. Усовым; А. В. Федоровым.

2. О. Ф. Нечай и Г. В. Ратников предложили модель эстетического воспитания студентов некинематографических вузов средствами кино, дополнив эту модель впоследствии блоками, связанными с реализацией задачи подготовки студентов – будущих педагогов – к эстетическому воспитанию школьников. При этом О. Ф. Нечай были предложены весьма разнообразные формы работы с кинопроизведениями: лекционно-пропагандистские, письменные работы, творческие работы с фильмом, игровые формы работы с фильмом и т. д. Однако эта модель отражает только эстетическое развитие, что является, безусловно, очень важным и актуальным, но представляет собой лишь один из компонентов медиакомпетентности личности.

3. Предложенная Ю. Н. Усовым модель эстетического воспитания на материале кинематографа обращена к школьной аудитории, однако, она легла в основу дальнейших разработок медиапедагогами моделей медиаобразования студенческой аудитории. Ю. Н. Усов для выбора оптимальной модели кинообразования разработал систему ее критериев, а также ряд требований, предъявляемых к полноценному восприятию фильмов, которые подходят как для школьной, так и для студенческой аудитории. По сравнению с другими моделями эстетического воспитания средствами киноискусства и телевидения модель, предложенная Ю. Н. Усовым, обладает преимуществом изучения кинематографа через понимание структуры кинообраза, с сохранением целостности восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной формы повествования отдельных эпизодов, от которого аудитория приходит к осмыслению, оценке и анализу произведения экранного искусства в комплексе.

Достоинства данного анализа, «моделирующего процесс художественной концепции фильма», в том, что интегрируются задачи эстетического воспитания в целом: развивается эстетическое сознание, образное, логическое мышление, творческие потенции, социально-мировоззренческие ориентации, используются знания из области других искусств, что полностью соответствует основным функциям педагогического процесса: образовательной, развивающей, воспитывающей.

4. А. В. Федоровым предложена модель подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников на материале экранных ис-

кусств, которая состоит из шести основных блоков. В основу данной модели положена адаптированная модель Ю. Н. Усова. Но в отличие от модели Ю. Н. Усова и других моделей, А. В. Федоров предлагает выполнение студентами серий творческих заданий креативного характера, предшествующих просмотрам и обсуждениям фильмов и телепередач разных видов и жанров. Данные задания позволяют студентам на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений экранных искусств. Логичным завершением модели является шестой блок – использование полученных студентами знаний и умений в области эстетического воспитания на материале экранных искусств в процессе педагогической практики. Данный блок с одной стороны дает возможность студентам закрепить полученные знания и умения в профессиональной деятельности, а с другой – преподавателю вуза, обучавшему студентов, предоставляется шанс определить эффективность своей педагогической деятельности и избранной модели подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств. Одной из задач модели медиаобразования, разработанной А. В. Федоровым, является формирование и развитие у аудитории критического мышления на материале различных медиатекстов. А. В. Федоров выделил уровни и типы основных приемов манипулятивного воздействия медиа на аудиторию. Им также разработана методика развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале. А. В. Федоров также подчеркивает разницу между критическим анализом информационных медиатекстов (например, информационного телевыпуска) и художественного медиатекста, при анализе которого необходимо учитывать особенности художественной структуры произведения, учитывая более многогранное воздействие произведения искусства.

5. Британские медиапедагоги К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Харт (Andrew Hart) и др. разработали теорию о шести ключевых понятиях медиаобразования («агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Согласно этой теории предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

6. Как зарубежные, так и отечественные исследователи считают, что методика медиаобразования учащихся может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы) так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы) и должна опираться на ключевые понятия медиаобразования. Мы также полностью разделяем эту точку зрения.

Глава 2 Технологии использования медиаобразования в воспитании детей

2.1 Технология использования медиаобразования в воспитании интереса к учению и в развитии познавательных интересов детей

В целях воспитания интереса к учению и развития познавательных интересов учащихся следует использовать разработанные медиапедагогами формы медиаобразования учащихся, выбор которых зависит от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, вида образовательного учреждения. Это такие формы, как включение медиаобразования в интегрированные уроки литературы, истории, МХК, и др., использование элементов медиаобразования на уроках естественно-научного цикла (учебное кино на уроках физики, биологии, химии и др.), а также факультативы, спецкурсы, медиакружки, киноклубы и т. д.

Выделяют следующие методы медиаобразования: словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающийся диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала); репродуктивные; исследовательские; эвристические; проблемные; игровые.

Данные методы основаны на следующих дидактических принципах: социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания; научность, систематичность и доступность обучения, связь теории с практикой; наглядность, активность аудитории; переход от обучения к самообразованию; связь обучения и воспитания с окружающей действительностью; положительный эмоциональный фон; учет индивидуальных особенностей учащихся.

Так, в частности, лекция с использованием кинофрагментов является одновременно формой обучения и воспитания познавательных интересов учащихся старших классов.

Вступительное слово (10–12 минут) имеет целью создать зрительскую установку на просмотр медиатекста под определенным углом зрения.

Лекция должна сопровождаться показом видеофрагментов на тему лекции. Фрагменты должны быть отобраны заранее и органически включены в текст лекции. Нужно учитывать, что фрагменты, с

одной стороны, помогают наглядно и красочно представить то, о чем говорит педагог, а, с другой стороны, зрителю и слушателю после этих фрагментов трудно перейти только к слушанию.

Познавательный кинолекторий представляет собой цикл лекций на определенную тему. Например, экологическая тема, страноведческая тема, историческая тема и др. Можно посвятить лекции творчеству мастеров экрана (режиссера, актера, оператора и т. д.).

Ведущий и выступающие должны быть эрудированными и подготовленными, владеющими данной темой людьми. В споре рождается истина, поэтому необходимо создавать такую атмосферу, при которой высказать свое мнение может и должен каждый учащийся.

Дискуссия – проводится сразу после просмотра фильма. Необходимо выбрать фильм, интересный постановкой познавательной проблемы.

Ситуация нравственного, человеческого общения на базе фильма – так можно определить сверхзадачу дискуссии как одной из самых активных форм работы с фильмом на познавательную тему. Если точки зрения на проблему в фильме разные, их не обязательно сводить к общему знаменателю.

Познавательные викторины с использованием медитекстов. Во время викторины следует задавать не только вопросы, но и демонстрировать отрывки из кинофильмов, использовать шуточные рисунки, фотографии. В общем, умело сочетать полезное с приятным.

В воспитательной работе с учащимися среднего и старшего школьного возраста можно использовать такой медиаматериал как пресса (проводить обзор научно-популярных статей в периодической печати, «устный журнал», проблемные дискуссии на познавательные темы).

Учащиеся под руководством педагога могут создавать тематические видеофильмы в процессе природоведческих и обществоведческих экскурсий («Флора и фауна родного края», «Героическое прошлое нашего города», «Памятные исторические места» и т. п.).

Также следует использовать соревновательные формы медиаобразования в воспитании познавательных интересов школьников по типу телевизионных игр «Умники и умницы», «Колесо истории», викторины «Интернет-новости», «Компьютерные хроники» и др.

Современные учащиеся, начиная с младшего школьного возраста, увлекаются компьютерными играми. Эти игровые интересы надо направить в продуктивное русло и использовать компьютерные игры

с целью воспитания познавательной активности, целеустремленности, волевых качеств детей.

Если говорить о компьютере и феномене компьютерной игры, то следует отметить, что научно-технический прогресс, набравший в начале XXI века необыкновенную скорость, послужил причиной появления такого чуда современности как компьютер и компьютерные технологии. Изобретение компьютеров послужило переломным моментом в развитии многих отраслей промышленности, внесло множество прогрессивных изменений в работу средств массовой информации и коммуникации, систем связи, качественно изменило принцип работы всей государственной системы.

Сегодняшние темпы компьютеризации превышают темпы развития всех других отраслей. Компьютеры стремительно внедряются в человеческую жизнь, занимая свое место в нашем сознании, а мы зачастую не осознаем того, что начинаем во многом зависеть от работоспособности «железа».

Компьютерные игры. С недавних пор это словосочетание прочно вошло в нашу жизнь, каждый, кто имеет компьютер, наверняка смог почувствовать их притягательность. Игра, как считают ученые, заложены в саму природу человека с древнейших времен. Играя, ребенок познает окружающий мир, обучается различным видам деятельности, приобретает навыки общественной коммуникации и социализации.

С совершенствованием компьютерных технологий совершенствуются и игры, привлекая все больше и больше людей. На сегодняшний день компьютерная техника достигла такого уровня развития, что позволяет программистам разрабатывать очень реалистичные игры с хорошим графическим и звуковым оформлением.

С каждым скачком в области компьютерных технологий растет количество людей, которых называют «компьютерными фанатами» или «геймерами» (от английского «game» – игра). В разных странах мира, в том числе и в нашей стране, стали проводиться соревнования по компьютерным играм разного уровня сложности.

Какое же влияние оказывают компьютерные игры на детей?

По мнению медиапедагогов бурное развитие новых информационных технологий наложило определенный отпечаток на развитие личности современного школьника. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий в кино, телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компь-

ютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его любимой практической деятельности – игры, изменяются герои и увлечения школьников.

Современный компьютер, сочетая в себе возможности телевизора, видеомагнитофона, книги, калькулятора, являясь универсальной игрушкой, способной имитировать другие игрушки и самые различные игры, вместе с тем является для школьника равноправным партнером, способным очень тонко реагировать на его действия и запросы, которого ему порой так не хватает.

Терпеливый товарищ и мудрый наставник, творец сказочных миров и персонажей, волшебник, вершина современных интеллектуальных достижений человечества – компьютер – играет все большую роль в деятельности современных учащихся и в формировании их психофизических качеств, в развитии личности.

Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности выглядит очень естественным с точки зрения школьников и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его учения, развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона. Происходит формирование у школьника особого восприятия среды его обитания, в которой наряду с объектами физической реальности присутствует система представлений об информационном пространстве.

Компьютер, информационная техника и технологии выступают не просто как умножители интеллекта человека – они открывают новые измерения человеческого сознания. А живая коммуникация, неотъемлемая от информационных технологий, связывает эти измерения в единое целое, образуя упорядоченную систему новой культуры. Современный компьютер заметно изменяет нашу жизнь. Еще большие изменения грядут в ближайшее десятилетие благодаря широкому использованию мультимедиа, сети Интернет и повсеместному распространению сотовой связи. Можно сказать, что человечество стоит на пороге новой культуры – компьютеризации.

От того, как современные школьники будут подготовлены к этим новым информационным технологиям, зависит их социальная адаптация, личностная удовлетворенность своим местом в обществе и творческая активность в профессиональной деятельности, информационная культура. Освоить новые информационные технологии и способы взаимодействия с компьютером и поможет школьникам, на

наш взгляд, при адекватных формах педагогического воздействия, компьютерная игра.

Необходимо более подробно остановиться на специфике компьютерно-игрового комплекса. Игры вырабатывают навыки общения с новой техникой. Важной особенностью компьютерных игр, усиливающей их притягательность, является способность автомата запоминать прошлый опыт, самообучаться. Следует также отметить, что программирование игр стало популярным способом проведения досуга для «серьезных» программистов и способом получить всеобщее признание для начинающих.

Игра рассматривается в настоящее время как начальная ступень проникновения в мир отношений человека и машины, которые подчинены законам программирования. В ходе игры между игроком и машиной устанавливается сложный комплекс различных связей. Очевидно, что компьютерные игры соответствуют веку научно-технической революции. Их роль в истории культуры в целом в настоящее время серьезно изучается. И теперь, в эпоху компьютеризации, представляется, что она значительно более существенна, чем считалось ранее.

Компьютерно-игровой комплекс – это метод, требующий установления содержательных связей между системой знаний, получаемых школьником в повседневной жизни, в процессе обучения, и игрой как ведущей деятельностью, в которой формируются прогрессивные психологические новообразования его личности, в том числе мотивы новых видов деятельности. В компьютерной игре есть много положительных моментов с точки зрения культуры нового поколения – эпохи экранирования информации. Так, в процессе компьютерной игры школьники сравнительно быстро овладевают навыками управления, устройством ввода (клавиатуры, мыши) и их внимание целиком поглощается содержанием программы, захватывающим сюжетом. Что же отличает компьютер от любого другого игрового средства? Какими свойствами обладает компьютер по сравнению с обычной игрушкой? Прежде всего, компьютер представляет собой интерактивное средство. Это означает, что учащийся может активно управлять игрой, непосредственно через клавиши или другие средства воздействия на экранный видеоряд и другие компьютерные средства. Здесь эффективно используется возможность назначения произвольных функций отдельным кнопкам клавиатуры.

Компьютер может воспроизводить текстовую, графическую, световую, звуковую информацию, управлять с помощью клавиатуры.

Компьютер можно рассматривать как универсальную игрушку, меняющую свое функциональное назначение. Игра вообще – это способ свободного импровизированного самовыражения человека в условных ситуациях, а также занятие, обусловленное совокупностью определенных правил, приемов и служащее для заполнения досуга, для развлечения. Игра занимает существенное положение в жизни человека с детских лет. Она несет в себе большой потенциал для развития воображения, интересов, социальных и экспрессивных способностей, присвоения знаний и умений и умножения энергетического потенциала и психического равновесия.

Каковы же возможности применения компьютерных игр в воспитании детей? Существуют компьютерные игровые модели, которые выходят за границы чисто развлекательных и становятся важным элементом системы образования, позволяя учащемуся проводить различные химические и физические опыты на экране компьютера, делать всевозможные геометрические построения и т. п.

Играя, ребенок, с одной стороны, вырабатывает механизмы поведения в некоторых стандартных ситуациях, которые по своему описанию близки к игровым, но с другой – стремится уйти от реального мира с его трудностями в иллюзорный мир игры.

Поэтому далеко не безразлично, во что играют дети, и какие правила заложены в основу игр. Тем более что, как показывает анализ компьютерных игр, многие из них содержат сцены насилия. А это, как показывают исследования специалистов, крайне вредно для психики подростка. Вот поэтому мы считаем крайне важным участие медиапедагогов в организации воспитания школьников с использованием компьютерных игр, имеющих дидактическое обоснование, обучающий и развивающий личность учащегося характер.

Сегодня в сфере организации досуга появился новый вид спорта – киберспорт (сетевое соревнование по компьютерным играм). Это один из самых динамично растущих видов современного спорта. Уже сегодня число его поклонников во всем мире не уступает количеству любителей наиболее популярных спортивных соревнований.

Киберспорт стал массовым движением, объединяющим многие миллионы людей, независимо от их национальности, возраста и гражданства, и очевидно, что с каждым годом его ряды будут только множиться по мере дальнейшего роста парка персональных компьютеров. Компьютерный спорт официально признан Государственным Комитетом Российской Федерации по физической культуре, спорту и

туризму. Теперь компьютерный спорт входит в перечень видов спорта для введения в государственные программы физического воспитания населения и рекомендуется для развития в нашей стране.

Ведущие профессионалы Федерации компьютерного спорта России считают, что компьютерные игры давно перестали быть простым развлечением и требуют от участников незаурядной выдержки, концентрации, большого умственного напряжения, развивая в молодых людях профессиональный подход к современным компьютерным технологиям.

Итак, компьютерная игра может иметь разнообразные формы в зависимости от того, как она оформлена методически. Стихийная форма чаще всего приводит к кнопочной игре, в которой ребенок не получает нужных и полезных для интеллектуального развития навыков и знаний.

Хорошо организованная форма взаимодействия школьника с компьютером создает продолжительный и стойкий интерес не только к компьютерной игре как таковой, но и к познанию мира и более углубленному обучению. Сейчас за рубежом имеются разнообразные ассоциации, объединяющие людей по интересам, среди которых компьютерные игры в последнее время приобрели своих сторонников. В нашей отечественной практике это еще не стало реальностью, хотя уже имеются стихийные формы решения проблемы среди любителей компьютерных игр. Компьютерная игра должна занять достойное место в структуре любого культурно-досугового центра. Компьютерные залы на коммерческой основе не должны быть не контролируемой со стороны педагогов сферой организации досуга школьников. Необходимо соблюдение следующих психолого-педагогических условий:

- соответствие игр возрасту и развитию ребенка;
- введение возрастных ограничений в плане классификации и маркировки компьютерных игр, содержащих сцены насилия;
- соблюдение временных ограничений игры с целью предотвращения вреда здоровью игроков;
- подбор игр в соответствии с особенностями личности подростка и целями воспитательно-образовательного процесса;
- наличие квалифицированного руководства со стороны специалистов – медиапедагогов.

Необходимо исследование игровых интересов и пристрастий школьников в области компьютерных игр и подбор развивающих компьютерных игр для учащихся разных возрастных групп (логиче-

ские игры, ролевые игры, игры-имитаторы, пазловые игры, игры-симуляторы, обучающие игры, головоломки, спортивные игры и др.). В учреждениях общего и дополнительного образования надо организовывать соревнования на лучшего геймера (игрока), на создание школьниками своих оригинальных компьютерных программ и пр.

Следует также, на наш взгляд, разрабатывать новые идеи, создавать новые учреждения досуга, которые будут функционировать с активным участием медиапедагогов, педагогов дополнительного образования, педагогов-программистов. Это будет способствовать положительному воздействию компьютерных игр на подростков в плане адаптации к новой информационной культуре, развития интеллекта, творческих способностей, преодоления психологических барьеров в процессе коммуникации, повышения самооценки. При адекватной форме организации взаимодействия подростка с компьютером можно стимулировать развитие интереса к новым технологиям, используя компьютер не только как игровой предмет, но и для создания лично-ценностного и общественно-полезного продукта.

Выводы:

- в целях воспитания интереса к учению и развития познавательных интересов учащихся следует использовать разработанные медиапедагогами формы медиаобразования учащихся, выбор которых зависит от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, вида образовательного учреждения: включение медиаобразования в интегрированные уроки литературы, истории, МХК, и др., использование элементов медиаобразования на уроках естественно-научного цикла (учебное кино на уроках физики, биологии, химии и др.), а также факультативы, спецкурсы, медиакружки, киноклубы и т. д.;
- бурное развитие новых информационных технологий наложило определенный отпечаток на развитие личности современного школьника. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий в кино, телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его любимой практической деятельности – игры, на первое место при этом выступает увлечение учащихся компьютерными играми;
- необходимо исследование игровых интересов и пристрастий школьников в области компьютерных игр и подбор развивающих

компьютерных игр для учащихся разных возрастных групп (логические игры, ролевые игры, игры-имитаторы, пазловые игры, игры-симуляторы, обучающие игры, головоломки, спортивные игры и др.). В учреждениях общего и дополнительного образования надо организовывать соревнования на лучшего игрока, на создание школьниками своих оригинальных компьютерных программ и пр.;

- освоить новые информационные технологии, взаимодействие с компьютером, воспитать интерес к учению, развить познавательные интересы и поможет детям, на наш взгляд, при адекватных формах педагогического воздействия и использования медиаобразовательных технологий, компьютерная игра.

2.2 Технология использования медиаобразования в нравственном воспитании детей

В педагогической науке формирование нравственности, или нравственной воспитанности личности связывается со знанием моральных норм, правил и принципов и их неукоснительным соблюдением. Под моралью понимается система норм, правил и требований к поведению личности в различных сферах жизни и деятельности. Нравственность трактуется как совокупность навыков и привычек человека, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Моральные (нравственные) нормы, правила и требования к поведению личности – это выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к характеру и поведению личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми. Нравственные нормы и правила поведения выступают как система требований общества к личности.

Выполнение нравственных норм и требований зависит от сознательности личности, от ее внутреннего стремления к их соблюдению. Нравственность в обществе поддерживается не юридическими или административными санкциями, а силой общественного мнения, выражением общественной оценки моральных или аморальных поступков личности. Однако исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она соблюдала моральные нормы и правила не благодаря внешним общественным стимулам и понуждениям, а в силу собственного внутреннего влечения и глубокого понимания их необходимости. Поэтому одной из важнейших за-

дач школы является нравственное воспитание учащихся. С этой целью надо использовать возможности медиаобразования. Прекрасным материалом для этого служит искусство кино. Надо научить учащихся понимать и оценивать нравственную сторону поступков героев, оценивать нравственную позицию и идеи создателей кинопроизведений. В медиаобразовании разработаны специальные методы обучения аудитории восприятию, анализу и оценки произведений экранных искусств. От умения восприятия аудиовизуального текста зависит и умение его анализа и оценки. Очень важным является развитие восприятия фильма юными зрителями («установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», условия медиавосприятия», «соревнование», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «технология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «функции медиакультуры»).

В этой связи интерес представляет предложенная А. В. Федоровым методика «театрализованно-ситуативных» творческих заданий на медиаматериале [234, 151–153].

Для того чтобы реально представить, как создается медиатекст учащимся предлагается ряд творческих заданий – подготовка и последующее создание медиатекстов по заранее написанным планам и минисценариям. Методика реализации «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между учащимися распределяются роли «режиссеров», «операторов», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста. При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники, к тактической коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», репортажей с места событий», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);
- «режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров», учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т. д.);
- «операторские» (практическая реализации на видеопленке намеченной режиссером системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т. д.);
- «осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т. д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т. д.);
- «декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т. д.);
- «актерские» (использование ролей в учебном видеофильме, телепередачи);
- «монтажные» (выполнение функций монтажера);
- «электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

Показателем эффективности выполнения «театрализовано-ситуативных» творческих заданий можно считать способность учащегося в игровой форме на собственном опыте практически освоить азы создания медиатекста.

Также можно использовать коллективный просмотр художественных видеофильмов на школьную, молодежную, лирическую, философскую тематику с последующим обсуждением авторской позиции режиссера, характера, поступков героев; ситуативный театрализованный тренинг на отождествление себя с главным героем фильма, на изменение сюжета фильма; инсценировку тех или иных эпизодов фильма; ролевой этюд «Суд идет», включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста; диспута со старшеклассниками на тему: «Нравственная концепция мира в произведениях искусства» и др. Медиапедагоги рекомендуют выбирать для просмотра и обсуждения со школьниками различные медиатексты в зависимости от зрительского возраста: «Мир иг-

ры» – для младших школьников, «Мир романтических приключений» – для младших подростков, «Мир реальных проблем» – для старших подростков, «Мир поэтико-метафорических образов» – для старшеклассников [154, 115–123]. Этим рекомендациям необходимо следовать при подборе медиатекстов в процессе нравственного воспитания учащихся.

Изменяющаяся социокультурная ситуация требует от педагогов постоянно держать руку на пульсе нравственного самоощущения и самосознания подрастающего поколения. Большая роль при этом отводится организации ценностно-ориентировочной деятельности с учащимися.

Ценностно-ориентировочная деятельность направлена на ориентацию учащихся на общественно-значимые нравственные и социокультурные ценности, принятые в обществе, а также на их усвоение.

Ценностно-ориентировочная деятельность пронизывает все виды деятельности, организуемые со школьниками. Есть и специальные формы организации ценностно-ориентировочной деятельности.

Технология организации ценностно-ориентировочной деятельности со школьниками включает такие формы как:

- диспуты;
- уроки этики;
- тематические встречи;
- беседы «Круглый стол»;
- коллективные обсуждения;
- игры;
- тренинги и др.

При организации разнообразной деятельности с учетом дифференцированного подхода к различным группам учащихся в школе применяются дескриптивные методы, наглядные методы, методы тренировки и закрепления, методы стимулирования и поощрения, порицания и т. д.

Основными задачами использования медиаобразования в процесс ценностно-ориентировочной деятельности с учащимися являются следующие:

– образование, то есть формирование знаний, результатом чего является понимание учащимися необходимости изучения социокультурных ценностей, правильного их восприятия и личностного осмысления.

- обучение, то есть формирование умений, навыков (здесь итогом служат отсутствие «штампов» восприятия, способность к образному мышлению, умению восторгаться прекрасным, способность размышлять над социокультурными проблемами, потребность делиться с другими своими знаниями, идеями и т. д.);
- воспитание (результат – эстетические и нравственные вкусы, идеалы, умение критически воспринимать, анализировать и оценивать социокультурные ценности и т. д.).

Очень важным представляется в этой связи умелое использование педагогами различных медиатекстов при организации встреч, бесед за круглым столом, диспутов, уроков культуры поведения, утренников, вечеров для школьников разного возраста.

Прекрасной формой воспитания ценностных ориентиров учащихся является дискуссионный медиаклуб, занятия которого могут быть организованы в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, в учреждениях дополнительного образования.

Для эффективной организации работы медиаклуб должен иметь свой совет, устав, план работы, свою стенгазету, в которой размещаются материалы о работе медиаклуба, о новинках медиаискусства, творческие работы учащихся.

Клуб ставит своей целью: развить вкус, повысить уровень эстетической воспитанности, культуру медиавосприятия, пробудить стремление школьников к осознанию и пониманию ценности большого искусства. В медиаклубе осуществляется всесторонняя работа по развитию эстетических и нравственных идеалов учащихся, приобщению к социокультурным ценностям.

В плане работы медиаклуба должны быть лекции, беседы, викторины, конкурсы, письменные работы рецензионного характера.

Вступительное слово (10–12 минут) имеет целью создать зрительскую установку на восприятие медиатекста под определенным углом зрения.

Лекция должна сопровождаться показом видеофрагментов, которые должны быть отобраны заранее и органически включены в текст лекции. Фрагменты помогают учащимся наглядно и красочно представить то, о чем говорит выступающий.

В медиаклубе проводится также лекторий. Это цикл лекций на определенную тему. Например, тема верности и дружбы. Можно посвятить лекции творчеству одного мастера медиакультуры и т. д.

Очень важен в работе медиаклуба обмен мнениями учащихся. Ведущий и выступающие должны быть эрудированными и подготов-

ленными, владеющими данной темой людьми. В споре рождается истина, поэтому необходимо создавать такую атмосферу, при которой высказать свое мнение может и должен каждый учащийся.

Продуктивной формой работы в медиаклубе является дискуссия. Необходимо предварительно ознакомить участников клуба с поднимаемыми проблемами. Ведущий дискуссию должен очертить круг вопросов и тем, которые могут быть интересными при обсуждении. Ситуация нравственного, человеческого общения на базе фильма – так можно определить сверхзадачу дискуссии как одной из самых активных форм работы с медиатекстами. Если точки зрения на проблему в фильме разные, их не обязательно сводить к общему знаменателю. Задача педагога заключается в том, чтобы развить эстетический вкус, творческое, критическое мышление школьников, развивать их ценностные ориентации.

Выбор форм включения медиаобразования в процесс организации ценностно-ориентировочной деятельности зависит от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, интересов. При этом применяются такие методы как словесные (рассказ, лекция, беседа, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.), наглядные (просмотр аудиовизуального материала), репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, творческие (литературно-имитационные, художественно-творческие, театрализовано-ситуативные).

Важной составной частью нравственного воспитания подрастающего поколения является патриотизм. Патриотизм имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека, выступая составной частью его мировоззрения и поведения по отношению к родной стране, к другим нациям и странам. Патриотизм является основой духовной жизни человека, его стремления к свободе и процветанию Родины.

«Патриотизм (от греч. «отечество») – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины» [253, 348].

Патриотизм как личностное качество имеет следующие структурные компоненты: потребностно-мотивационный, интеллектуально-чувственный (знания, взгляды, убеждения), поведенческий и волевой. С этой точки зрения и следует рассматривать систему воспитательной работы по формированию у учащихся этих важнейших нравственных качеств.

Как и нравственность в целом, патриотизм носит деятельностный характер. Поэтому его воспитание осуществляется в процессе организации разнообразной познавательной и практической деятельности школьников.

В системе патриотического воспитания большое место занимает общественная, культурно-массовая, туристско-краеведческая работа. К ним, в частности, относятся: сбор материала о подвигах наших соотечественников в годы Великой отечественной войны, создание музеев боевой и трудовой славы, встречи с ветеранами, походы по местам боевой славы и др.

Большую роль в воспитании патриотизма играет изучение родного края, его природы. С этой целью проводятся обществоведческие и природоведческие экскурсии, походы, участие в движении охраны исторических памятников и др.

Используются такие формы патриотического воспитания как беседы, лекции, диспуты, читательские конференции.

Воспитанию патриотизма способствуют произведения искусств, в частности экранные искусства.

Патриотическое воспитание учащихся можно осуществлять как на тематических классных часах, так и на занятиях школьного медиаклуба, используя художественное, документальное кино, телепередачи и пр. В плане работы медиаклуба должны быть лекции, беседы на патриотическую тематику, киновикторины, киноконкурсы, письменные работы рецензионного характера. В медиаклубе можно проводить кинолекторий – цикл лекций на определенную тему. Например, тема Великой Отечественной войны на экране, подвиги героев России, тема освоения космоса и др.

Интересной формой работы в медиаклубе является дискуссия. Она проводится сразу после просмотра фильма на патриотическую тематику. Обсуждать можно все, но лучше выбрать фильм, интересный постановкой проблемы, художественной значимости, талантливой игрой ансамбля актеров.

Необходимо предварительно ознакомить участников клуба с рецензиями специалистов на этот кинофильм (если они есть). Ведущий дискуссию должен очертить круг вопросов и тем, которые могут быть интересными при обсуждении. Цель дискуссии – выработка у ребят осмысленного анализа тематики фильма, умение определить его поэтику, эмоциональное воздействие, оценить поступки героев.

Ситуация нравственного, человеческого общения на базе фильма – так можно определить сверхзадачу дискуссии как одной из самых активных форм работы с фильмом на патриотическую тему.

Выбор форм патриотического воспитания на медиаматериале может быть самым разнообразным в зависимости от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, интересов, вида образовательного учреждения: создание школьниками собственных медиатекстов (видеофильмов, фотофильмов, слайдов, газет, Интернет-страничек и пр.) в процессе туристско-краеведческой и экскурсионной деятельности (история и культура родного края, ратные подвиги и судьбы соотечественников, семейные родословные и народное творчество) в школьных кружках, на станциях юных туристов, в туристических центрах, базах. Это также подготовка школьниками репортажей, отчетов о походах, тематических экскурсиях с использованием медиа технологий; использование учащимися совместно с педагогами мультимедиа при создании самодеятельных краеведческих, военно-патриотических, этнографических школьных музеев.

Нравственная воспитанность учащихся проявляется в отношении к окружающему миру, к природе. В этой связи большая роль отводится экологическому воспитанию школьников. Актуальность использования элементов медиаобразования в процессе экологического воспитания детей обусловлена рядом факторов:

- развитием сферы информационного производства;
- обострением интереса к использованию медиатехнологий;
- усилением экологических проблем человечества и, как следствие, возрастанием вероятности возникновения экологического кризиса;
- интеграцией идей устойчивого развития в средствах массовой коммуникации;
- разветвлением связей человека с окружающей средой, человечества с информационной средой, т. е. развитием процессов формирования эколого-информационного общества, причем все более значимым становится умение общаться не только с природой, но и друг с другом, осуществляя смысловое взаимодействие как на уровне межличностном, непосредственном, так и на уровне мультимедийных средств, опосредованных техническими устройствами;
- практикой становления эколого-информационного общества, которая позволила бы преодолеть кризисные явления, вызванные к жизни технологической цивилизацией.

В общеобразовательной школе проводятся уроки экологии в соответствии с Госстандартом общего среднего образования.

Эффективным средством экологического образования является использование медиатехнологий.

Урок экологии строится по следующей схеме:

Вводная часть (определение темы занятия), на которой школьникам предлагается самостоятельно сформулировать тему урока. Для этого учитель предлагает учащимся разнообразные подсказки, которые позволяют учащимся понять тему предстоящего занятия. В этой части урока школьники активизируют мыслительные процессы для обозначения темы.

Во второй части (вызов) учащиеся получают задание путем мозговой атаки определить, что они знают. Принимаются все идеи, независимо от того, правильны они или нет. Во время этой части занятия роль учителя состоит в том, чтобы выступать в качестве проводника конкретных новых идей, способствующих развитию мыслительной деятельности учащихся, при этом внимательно выслушивая каждое соображение учащихся. В этой части урока осуществляется несколько важных познавательных видов деятельности. Школьники анализируют собственные знания по заданной теме, демонстрируют первичные знания (себе и партнеру) посредством устной и письменной речи.

Третья часть (осмысление), в ходе которой учащийся вступает в контакт с новой информацией или идеями. Этот контакт может принимать форму чтения текста, просмотра фильма экологической тематики, прослушивания выступления или выполнения опытов.

Практикум имеет своей целью проанализировать информацию по изучаемой экологической теме, из разных источников средств массовой коммуникации, (подбор информационных сообщений осуществляется учителем заранее) и разработать собственный мультимедиа-продукт по изучаемой экологической теме (видеоролик «Берегите природу родного края», рекламный фотоколлаж «Не засоряйте водоемы!», интернетную веб-страничку «Красная книга флоры и фауны Приазовья», видео (фото) репортаж «Экология родного города» и др.).

В конце урока учащиеся должны быть убеждены в необходимости использования внешкольной информации экологического содержания в процессе изучения экологии.

Школьники должны уметь находить требуемую информацию, зафиксированную на традиционных носителях и мультимедийных источниках.

Ребята также должны уметь создавать новые смыслы (в том числе касающиеся отношений, т. е. внутреннего стержня личности, позволяющего достойно функционировать как члену экологоинформационного общества) и их представлять в виде мультимедиапродуктов.

Использовать медиаматериалы в целях привития детям интереса к изучению и охране природы (художественные, документальные фильмы, телепередачи о животном, растительном мире планеты, родного края) можно на занятиях школьных эколого-биологических кружков, в учреждениях дополнительного образования; на станциях юных натуралистов, биологов, зоологов, опытников сельского хозяйства, в детских летних оздоровительных центрах, экологических лагерях и т. д.

Очень продуктивным также является создание школьниками собственных медиатекстов на тему охраны окружающей среды (плакаты, видеофильмы, фотовыставки, стенгазеты), а также использование различных медиаматериалов при проведении конкурсов, соревнований, праздников леса, птиц, сада, цветов, урожая (видеофильмы, слайды, фото, саундтреки и пр.), создание учащимися репортажей, отчетов о походах, природоведческих экскурсиях и др.

Выводы:

- нравственная воспитанность личности связывается со знанием моральных норм, правил и принципов и их неукоснительным соблюдением;
- исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она соблюдала моральные нормы и правила не благодаря внешним общественным стимулам и понуждениям, а в силу собственного внутреннего влечения и глубокого понимания их необходимости.
- в этой связи одной из важнейших задач школы является нравственное воспитание учащихся;
- в медиаобразовании разработаны формы и методы работы с медиаматериалами, которые можно использовать в процессе нравственного воспитания учащихся разного возраста: коллективные просмотры художественных видеофильмов на школьную, молодежную, лирическую, философскую тематику с последующим обсуждением авторской позиции режиссера, характера, поступков героев; ситуативные театрализованные тренинги; инсценировки; ролевые этюды; диспуты.

- изменяющаяся социокультурная ситуация требует от педагогов постоянно держать руку на пульсе нравственного самоощущения и самосознания подрастающего поколения;
- большая роль при этом отводится ценностно-ориентировочной деятельности с учащимися, в процессе которой педагоги могут использовать различные медиаматериалы при организации встреч, бесед за круглым столом, диспутов, уроков культуры поведения, утренников, вечеров для школьников разного возраста, дискуссионные медиаклубы в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, в учреждениях дополнительного образования;
- патриотическое воспитание учащихся можно осуществлять как на тематических классных часах, так и на занятиях школьного медиаклуба, используя художественное, документальное кино, телепередачи и пр.;
- использование медиаобразования в процессе патриотического воспитания может быть самым разнообразным в зависимости от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, интересов, вида образовательного учреждения: оздание школьниками собственных медиатекстов (видеофильмов, фотофильмов, слайдов, газет, Интернет-страничек и пр.) в процессе туристско-краеведческой и экскурсионной деятельности; подготовка школьниками репортажей, отчетов о походах, тематических экскурсиях с использованием медиа технологий; использование учащимися совместно с педагогами мультимедиа при создании самодеятельных краеведческих, военно-патриотических, этнографических школьных музеев;
- использования элементов медиаобразования в процессе экологического воспитания детей обусловлена рядом факторов: развитием сферы информационного производства, обострением интереса к использованию медиатехнологий, усилением экологических проблем человечества и, как следствие, возрастанием вероятности возникновения экологического кризиса, практикой становления эколого-информационного общества, которая позволила бы преодолеть кризисные явления, вызванные к жизни технологической цивилизацией;
- использовать медиаматериалы в целях привития детям интереса к изучению и охране природы (художественные, документальные фильмы, телепередачи о животном, растительном мире планеты, родного края), создание школьниками собственных медиатекстов на тему охраны окружающей среды (плакаты, видеофильмы, фотовы-

ставки, стенгазеты), репортажей, отчетов о походах, природоведческих экскурсиях и др. можно на занятиях школьных эколого-биологических кружков, в учреждениях дополнительного образования; на станциях юных натуралистов, биологов, зоологов, опытников сельского хозяйства, в детских летних оздоровительных центрах, экологических лагерях и т. д.

2.3 Технология использования медиаобразования в эстетическом воспитании детей

В современном образовании получает приоритет гуманистическая парадигма образования, ориентированная на личность как высшую ценность социального бытия и отношения к нему как субъекту познания и творчества. Ценность трактуется как категория красоты, категория эстетического. Вместе с тем важна смысловая характеристика духовных ценностей. Она восходит к жизненно важным для личности аксиологическим образованиям (идеалу, убеждениям, принципам), которые выстраивают иерархию ценностей, связанных с ее мировоззрением, формированием самосознания.

Сегодняшняя социокультурная ситуация в обществе предполагает получение каждым учащимся целостного образования, которое бы соответствовало запросам современного социума и личным потребностям и возможностям ребенка. Целостность образования предполагает связь учащегося с природой, народом, развитие его познавательной и творческой активности, в основе которых заложено эстетическое отношения к действительности.

Развитие образования (и медиаобразования в частности) сегодня непосредственно связано с осмыслением новой трактовки гуманистического идеала – духовной вертикали развития в условиях информационного общества, которое определяет ведущую роль самосознания человеческой индивидуальности.

Последняя сегодня понимается через диалог, который выступает единственной возможностью самого ее существования и внутренней сущности. [199, 4].

Гуманистический идеал основывается на культуре, на связи прошлых культур с современностью. В С. Библер так осознает связь прошлых культур с современностью: «Вообще современное мышление строится по схематизму культуры, когда высшие достижения челове-

ческого мышления, сознания, бытия выступают в диалогическом общении с предыдущими. И в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления» [24, 6–7]. Наиболее полно этот схематизм культур отражен в эстетическом воспитании.

Формирование творчески мыслящей и действующей личности включает в себя целый комплекс мер воспитательного воздействия, немаловажное место среди которых отводится эстетическому воспитанию. Проблеме эстетического воспитания посвящены работы многих ученых. Даются различные трактовки понятия «эстетическое воспитание». Мы взяли определение, данное академиком Б. Т. Лихачевым.

«Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной чувствовать, воспринимать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и в искусстве, жить и творить по законам красоты» [130].

В процессе формирования личности важная роль отводится эстетической позиции. Эстетическая позиция – это отношение к прекрасному как базовой ценности, способность к переживанию красоты, готовность ценить и сохранять прекрасное. Прекрасное как компонент духовной культуры связывает материальные и духовные ценности и является относительно самостоятельным явлением действительности, поэтому становление эстетической позиции признается самостоятельным элементом процесса воспитания.

Эстетическое воспитание и развитие детей осуществляется с помощью системы эстетического воспитания, сердцевинной которой является воздействие средствами искусства и на его основе осуществляется художественное воспитание и развитие учащихся.

«Художественное воспитание – это целенаправленный процесс формирования у детей способности воспринимать, любить, чувствовать, оценивать искусство, наслаждаться им и создавать художественные ценности» [130].

«Художественно-эстетическое восприятие проявляется в способности человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства. Эстетическое чувство – это субъективное эмоциональное состояние, вызванное оценочным отношением человека к эстетическому явлению действительности и искусства» [54, 10].

Художественно-творческое развитие – это целенаправленное формирование способностей и дарований у детей в различных областях искусства.

В теории эстетического воспитания утверждается положение о ведущей роли организованного педагогического воздействия по отношению к спонтанному развитию детей в их эстетическом становлении. Только целенаправленное вовлечение школьников в разнообразную творческую деятельность способно оптимально развить их природные силы, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений в искусстве и действительной жизни. Как известно, человек отражает реальную действительность не только рационально, но и эмоционально, путем создания художественных образов. Его эстетическое отношение характеризуется категориями прекрасного, возвышенного, трагического, комического, безобразного.

Важнейшим элементом эстетического сознания человека является художественно-эстетическое восприятие. Восприятие – это исходный этап общения с искусством и красотой действительности, психологическая основа эстетического отношения к миру. От его полноты и яркости зависит сила и глубина эстетических переживаний, формирование художественно-эстетических идеалов и вкусов. Как считают искусствоведы, «при всей вариативности восприятия произведений искусства главное и существенное, заложенное в него автором, будет восприниматься адекватно, если у человека развита способность к целостному художественному восприятию. Это восприятие, которое позволяет зрителю, слушателю сводить все получаемые им впечатления в единую систему, понимать замысел автора произведения, связывать анализ всех выразительных средств с пафосом произведения» [130].

Эстетические чувства, потребности и идеалы стимулируют общественно-полезную деятельность, укрепляют веру в убеждения, побуждают к борьбе с тем, что мешает их претворению в жизнь. Чтобы постичь и освоить духовный мир, заключенный в произведении искусства, переосмыслить, пережить, перестрадать то, что пережил и воплотил в образах художник, необходимо обладать большим кругозором, культурой чувств, остротой восприятия.

Цель эстетического воспитания – формирование у школьников нравственно-эстетического, гуманистического идеала, умения видеть, чувствовать, понимать и творить красоту. Ее достижение обеспечивает художественно-эстетическое развитие детей, становление их подлинно

художественного вкуса, продуктивного образного мышления. В художественном образе как форме мышления сосредоточена богатая информация о природе, обществе, общественных отношениях [130].

Необходимо вводить школьников в мир подлинного, большого искусства, развивать и образовывать их эстетическое сознание на выдающихся образцах отечественного и мирового художественного творчества. Общение с искусством играет большую роль в психическом становлении личности. Искусство выполняет важную функцию в эстетическом развитии школьников.

Осуществление эстетического воспитания происходит путем разрешения объективных противоречий и субъективных несоответствий. Основное противоречие заключается в том, что природа с рождения закладывает в ребенке задатки и возможности постижения красоты, эстетического отношения к действительности и искусству. Эти задатки и возможности в полной мере могут быть реализованы только в условиях целенаправленного, организованного эстетического воспитания.

Обрушивающийся поток аудиовизуальной, а вместе с ней и антихудожественной информации через СМИ захлестывают современного школьника. Одновременно обнаруживается несоответствие между необходимостью осуществления всеобщего эстетического воспитания и слабостью материальных возможностей школы. Противоречия и несоответствия снимаются в результате всесторонней организации системы эстетического воспитания. Не может быть гармонично развитого человека без эстетических идеалов, художественной образованности.

«Эстетический идеал – представление человека о совершенстве явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира. Часто полагают, что эстетический идеал носит конкретный и чувственный образ. Однако достаточно редко можно встретить человека, который высшую меру совершенства связывает с конкретным эстетическим явлением» [166, 12].

Для большинства школьников эстетический идеал является феноменом, еще не имеющим ясных и четких параметров, достаточно абстрактных и расплывчатых. Это объясняется не только недостаточным жизненным опытом ребенка, но и недостаточными знаниями в области различных видов искусств.

В целях эффективной организации процесса эстетического воспитания школьников необходимо использовать комплексный подход, основными принципами которого являются: обеспечение взаимодейст-

вия различных видов искусств, комплексно влияющих на ребенка. Это взаимодействие осуществляется в результате тесных межпредметных связей в преподавании литературы, музыки, изобразительного искусства. Однако в школьной программе отсутствует учебный предмет, на котором изучался бы художественный кинематограф, несмотря на то, что кинематограф перешагнул уже свой 110-ти летний рубеж.

Эстетическое воспитание осуществляется комплексно также за счет раскрытия красоты науки, труда, физической культуры, эстетических отношений и быта. Принцип органической связи всей художественно-эстетической деятельности учащихся с жизнью общества и процессом формирования мировоззрения и нравственности школьников также является основополагающим в системе эстетического воспитания.

Принципом системы является идея сочетания классных, внеклассных, внешкольных занятий, различных форм воздействия через средства массовой информации.

Взаимосвязь эстетического и общего становления личности ребенка объясняет необходимость принципа единства художественного и общего психического развития детей. Художественно-эстетическая деятельность обеспечивает развитие воображения, эмоциональной сферы, образной и логической памяти, речи, мышления.

Важнейшим условием формирования личности учащегося является всеобщность эстетического воспитания и художественного образования.

В основе организации художественно-творческой деятельности учащихся имеются такие принципы как:

- комплексный подход ко всему делу эстетического воспитания, имеющий двоякое значение. Во-первых, схема эстетического воспитания выстраивается так, чтобы различные виды искусства постоянно взаимодействовали в процессе влияния на школьников. Во-вторых, средства искусства и действительности являются органической частью любого вида воспитания;
- принцип связи художественно-творческой деятельности школьников с жизнью, с процессом формирования мировоззрения и нравственности;
- идея сочетания классных, внеклассных и внешкольных занятий и организованного воздействия искусства с помощью медиа (средств массовой информации);

- принцип единства художественного и общего психического развития детей. Необходимо научить школьников приводить в движение все умственные силы – воображение, логическую и образную память;
- принцип художественно-творческой деятельности и самостоятельности, причем последняя должна считаться репродуктивной, повторяющей известные образы.

Должен решаться комплекс задач, таких, как художественно-эстетическое и нравственное воспитание; общение, умения и навыки, обеспечивающие вовлечение детей в активную художественно-творческую деятельность; развитие сущностных сил и творческих способностей учеников.

Художественно-эстетическое воспитание – целенаправленное формирование эстетического отношения человека к искусству и деятельности.

Источниками художественно-эстетического воспитания являются такие искусства как литература, музыка, живопись, театр, хореография, кино, архитектура.

Формирование эстетического сознания: восприятие, чувства, суждения, стремление к художественному творчеству, идеалов осуществляется в процессе труда и эстетического творчества, в процессе общественных отношений, средствами природы, посредством медиа (СМК), в процессе овладения искусствами, средствами художественной самодеятельности.

Результатом эстетического воспитания должны стать развитие сущностных сил человека, овладение богатством художественной культуры, развитие способности к художественному эстетическому творчеству.

В учебно-воспитательном процессе система эстетического воспитания школьников реализуется как на уроках, так и во внеклассной работе. Все учебные предметы, наряду с передачей детям основ наук, своими специфическими средствами решают задачи эстетического воспитания. В этом процессе своеобразна и ничем не заменима роль предметов художественного цикла – литературы, музыки, изобразительного искусства. Они имеют своей главной целью всестороннее развитие, нравственное и эстетическое воспитание школьников, объединяют в себе элементы искусства, науки и навыки практической деятельности. Учебный процесс закладывает основы понимания детьми красоты действительности и искусства, формирования эстетического отношения к жизни.

Далее творческая художественная деятельность учащихся получает развитие в процессе внеклассной работы в школе и в учреждениях дополнительного образования. В процессе внеклассной деятельности, на основе добровольного выбора занятий по интересам, продолжается углубленное формирование у школьников эстетического отношения к искусству и действительности; духовное обогащение их личности; организация свободного времени; регулирование восприятия влияний средств массовой информации. Учреждениями дополнительного образования, осуществляющими эстетическое воспитание учащихся, являются дома детского творчества, музыкальные и художественные школы, центры внешкольной работы. Художественное воспитание средствами искусства занимает в них одно из ведущих мест.

Также существуют различные кружки и студии: хоровые, хореографические, музыкальные, театральные, художественного слова, живописи, графики, балльных танцев, вышивки и вязания, фотографии и т. д. Основной целью педагогов на этих занятиях является научить школьников любить и понимать искусство, развить их художественные способности и вкус, дать знания об искусстве, расширить художественный кругозор.

Многочисленные социологические исследования наглядно демонстрируют, что приобщение современного школьника к вопросам художественной культуры в начале XXI века происходит в условиях чрезвычайно насыщенного информационного поля, изменения всего «фона» системы образования.

Меняется восприятие ребенка, он живет в мире технологичных символов и знаков, в мире электронной культуры. Учитель должен быть вооружен современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться с ребенком на одном языке. И одной из таких методик сегодня является включение медиаобразования в систему художественно-творческой деятельности.

Научить ребенка, с самого раннего возраста попадающего в «электронную среду», ориентироваться в ней, приобретать навыки «чтения», переработки и анализа информации, получаемой из разных источников, критически осмысливать ее и есть одна из важнейших задач современной школы.

В этой связи мы считаем необходимым учитывать те новые цели и задачи, которые определяют направление развития современной системы художественного образования:

– адаптация детей к современной социокультурной среде;

- активизация использования современных образовательных и информационных технологий для освоения содержания образования и общего развития детей;
- интеграция технологий медиаобразования в систему развивающих занятий для активизации познавательной деятельности школьников.

В этих условиях чрезвычайно важной становится задача определения путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющей использовать современные педагогические технологии и способствующей реализации максимальной самостоятельности обучаемого на уроке, а также использование современного программно-методического обеспечения в процессе организации художественно-творческой деятельности детей.

Основой для определения модели включения элементов медиаобразования в структуру и содержание системы художественно-творческой деятельности детей в учреждениях общего и дополнительного образования является Стандарт медиаобразования, положениями которого являются следующие:

- умение находить и перерабатывать информацию в разных источниках;
- умение переводить информацию визуальную в вербальную и наоборот;
- умение устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- умение извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или иной форме;
- умение воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы за и против каждой из них.

Выделение именно этих элементов стандарта медиаобразования обусловлено целями и задачами художественно-творческой деятельности учащихся.

Концепция организации этого вида деятельности базируется на формировании определенных знаний в области художественной культуры, на развитии умений и навыков учащихся понимания закономерностей развития искусства и культуры, развития ассоциативных связей и понимания внутренних, интегративных связей между различными искусствами в процессе их становления и развития, а также собственного самовыражения в продуктах детского творчества.

Медиаобразование должно быть включено в процесс организации художественно-творческой деятельности детей в комплексных и

профильных учреждениях дополнительного образования: во дворцах творчества детей и молодежи, в центрах внешкольной работы, в центрах эстетического (художественного) воспитания, в центрах народной культуры, в центрах народных ремесел, в фольклорных центрах, в творческих студиях, в детских музыкальных и художественных школах, в детских оздоровительных центрах, а также в дополнительном образовании для учащихся в общеобразовательных учебных заведениях (кружки, объединения, секции, клубы, студии).

Очень важным является использование мультимедиа на занятиях кружков художественного творчества в учреждениях дополнительного образования (народных ремесел, изобразительной деятельности, литературного творчества, журналистики и пр.): компьютерная графика, фото-выставки, фотофильмы, видеофильмы, репортажи, выполненные школьниками, ролевые игры «Мы вас видим, мы вас слышим», «Окно в детство», «Юнпресс» (для кружков журналистики) и т. д.

Однако пока еще мало распространены в нашей стране, как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования формы организации эстетического воспитания учащихся на медиаматериале: видеокружки, киноклубы, кинофакультативы, конкурсы, фестивали детской прессы, детские кинофестивали (видеофильмы, снятые самими детьми), кинофестивали фильмов для детей в учреждениях дополнительного образования, в детских летних оздоровительных центрах и др.

Роль современной школы заключается в развитии эстетического вкуса учащихся. Наиболее интенсивный период его становления и развития – годы обучения в школе, когда учащиеся имеют возможность систематически знакомиться с явлениями искусства, где активно развиваются их художественно-творческие способности. Учитель в учебной или воспитательной работе акцентирует внимание ученика на эстетических качествах явлений искусства. Надо сказать, что юный человек более чем взрослый, способен непосредственно и эмоционально оценивать все то, что он воспринимает. Простой выбор – нравится или нет – постепенно превращается у школьника в комплекс представлений, характеризующих его личные симпатии. Выбор тех произведений, которые нравятся школьнику, является показателем его эстетического вкуса.

Эстетический вкус по сравнению с другими показателями эстетического развития ученика является наиболее определенным и педагогически управляемым. В системе ценностей XXI века возрастает роль

знаний и умений во всех сферах жизнедеятельности человека, профессиональная и общецивилизационная компетентность личности, включая знания всех видов искусств, в том числе и медиаискусств.

Медиаобразование представляет собой компонент общекультурной подготовки учащихся. Недаром медиа называют «параллельной школой», поскольку прекратить влияние СМИ на учащихся невозможно.

В современной социокультурной ситуации огромную роль играют медийные искусства. Искусство экрана (кинематограф, телевидение, видео), определило новый тип восприятия, прошло несколько революционных этапов технологических преобразований (появление кинематографа в конце XIX века; в XX веке – звук, цвет, телевидение, видео, DVD и т. д.).

Экранные искусства можно назвать «машиной времени», которой доступны любые перемещения – десятилетия, века, эпохи, путешествия в пространстве. Этот большой потенциал надо использовать в эстетическом воспитании детей. Медиаобразование нацелено на развитие способности учащихся понимать место медиакультуры, медиаискусства в обществе, развитие эстетического сознания, творческой индивидуальности ребят. Это очень важно, так как переработка обрушивающегося на современного школьника потока экранной информации немислима вне эстетических, художественно-образных аспектов.

Восприятие информации через экран формировалось через искусство художественного кинематографа и в этой связи имеет свою специфику.

Эстетическое развитие личности по отношению к экранным искусствам, как и к искусству, вообще, зависит от уровня художественного восприятия и умения оценить произведение искусства. «Восприятие – это отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств» [159, 195]. Восприятие предполагает наличие разнообразных ощущений и протекает вместе с ощущениями, но не может быть сведено к их сумме. Восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых, в свою очередь, зависит от связей и отношений между качествами, свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления [159, 195].

Без ощущений невозможно восприятие. Однако, кроме ощущений, восприятие включает прошлый опыт человека в виде представ-

лений и знаний. Воспринимаемый предмет соотносится с различными подобными, но уже знакомыми предметами.

Процесс восприятия протекает в связи с другими психическими процессами личности: мышлением (мы осознаем то, что перед нами находится), речью (называем предмет восприятия), чувствами (определенным образом относимся к тому, что воспринимаем), волей (в той или иной степени произвольно организуем процесс восприятия).

Полнота и точность восприятия зависят от общественной практики и опыта людей, накопленных знаний о признаках и свойствах предметов. В своей познавательной деятельности человек приобретает знания, уточняет их, расширяет, сверяет свои знания с теми, которые известны обществу.

Восприятие характеризуется целостностью. Каждая часть, входящая в образ восприятия, приобретает значение лишь при соотношении ее с целым и определяется им. Сам образ восприятия также зависит от особенностей составляющих его частей. Так на основе имеющегося опыта, знаний человек объединяет отдельные элементы в процессе восприятия в целостный образ, придает им определенную структурную оформленность.

Восприятие различается по видам в зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора в отражательной деятельности. Как известно, существует зрительное восприятие (рассматривание картины, скульптуры, выставки), слуховое восприятие (слушание рассказа, вокального или инструментального концерта), осязательное восприятие (отражение предмета, его основных частей путем ощупывания). Существует также восприятие пространства, времени, движений, предмета, речи, музыки, восприятия человека человеком.

Наблюдаются проявления сложных видов восприятия, если одинаково интенсивно мобилизуются несколько различных анализаторов [159, 196–198]. Это происходит при общении с экранными искусствами, когда человек воспринимает пространственно-временные и звукозрительные образы, что еще раз подчеркивает огромное воздействие кино, телевидения, видео на личность.

Восприятие обладает определенными свойствами. Избирательность как свойство восприятия характеризуется тем, что из огромного числа воздействий человек лишь некоторые выделяет с большой отчетливостью и осознанностью. В избирательности раскрывается активность процесса восприятия как проявление отражательной деятельности личности. Избирательность восприятия зависит от интере-

сов, установок, потребностей личности. Отношение человека к воспринимаемому определяет организацию и протекание процесса восприятия [159, 201].

По этой причине очень важно в процессе использования медиаобразования в воспитании детей учитывать их интересы и потребности и давать определенные установки, нацеливать учащихся на общение с тем или иным произведением экранных искусств.

Содержание и характер протекания восприятия зависят от установок отдельных людей, различий в их опыте, интересах, общей направленности личности. Зависимость содержания и направленности восприятия от опыта человека, его интересов, отношения к жизни, установок, богатства знаний принято называть апперцепцией. Апперцепция – одно из важнейших свойств восприятия. Воспринимает не сам по себе глаз, не изолированное ухо слышит звук. Все виды восприятия осуществляются конкретным человеком. В восприятии всегда проявляются особенности действующего, познающего человека, обнаруживаются его желания, интересы, чувства и определенное отношение к предмету восприятия [159, 204]. Вот почему важна констатация уровня восприятия учащимися произведений экранных искусств с тем, чтобы в дальнейшем учитывать это и развивать художественное восприятие.

Как известно, различается преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное) восприятие. Непреднамеренное восприятие может быть вызвано как особенностями окружающих предметов (их яркостью, рядоположностью, необычностью), так и соответствием этих предметов интересам личности. В непреднамеренном восприятии нет заранее поставленной цели. Отсутствует в нем и волевая активность. В преднамеренном восприятии человек ставит цель, прилагает определенные волевые усилия, чтобы лучше реализовать возникшее намерение, произвольно выбирает объекты восприятия [159, 213–214].

Как известно, сложились знания о следующих основных типах восприятия и наблюдения: синтетическом, аналитическом, аналитико-синтетическом и эмоциональном. У людей синтетического типа проявляется явная склонность к обобщенному отражению явлений и к определению основного смысла происходящего. Они не придают значения деталям и не любят вдаваться в них. Люди аналитического типа в меньшей степени проявляют склонность к обобщенной характеристике явлений действительности. Для них характерно стремление

выделить и проанализировать прежде всего детали, частности. Они скрупулезно вникают во все обстоятельства, подробности. Преувеличенно внимательно относясь к деталям, такие люди нередко затрудняются понять основной смысл явлений. Также существуют люди, для которых характерно стремление, прежде всего, выразить свои переживания, вызванные этим явлением. Восприятия и наблюдения таких людей путаны, неорганизованны. Это люди эмоционального типа восприятия. У них обнаруживается повышенная эмоциональная возбудимость на самые разнообразные раздражители. Предметное отражение окружающей действительности они подменяют излишним вниманием к своим переживаниям. И, наконец, у людей аналитико-синтетического типа восприятия и наблюдения в равной мере обнаруживается стремление к пониманию основного смысла явления и фактическому его подтверждению. Такие люди всегда соотносят анализ отдельных частей с выводами, установление фактов — с их объяснением. Восприятие и наблюдение людей такого склада является наиболее благоприятным для деятельности [159, 217–218].

Как известно, от восприятия вообще в значительной мере отличается эстетическое восприятие, которое связано с отбором среди огромного множества воздействий внешнего мира таких впечатлений, которые отвечают представлениям человека о красоте, гармонии, совершенстве и целесообразности, соответствуют его ценностным ориентациям и сложившемуся в процессе опережающего отражения образ желаемого будущего [277, 44].

Основываясь на материале экранных искусств, Ю. Н. Усов [219, 41] отмечает здесь, к примеру, полноценность, адекватность восприятия произведений кино и телевидения, способность аудитории к аудиовизуальному мышлению, к анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования, к сопереживанию герою и автору, обладание эмоционально-образной памятью, наблюдательностью, воссоздающим воображением, усвоение и осознание авторской концепции, художественной структуры произведения экранного искусства.

Для определения уровней восприятия произведений экранных искусств необходимо использовать классификацию, предложенную А. В. Федоровым [229, 129]:

1. уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с экранной средой, фабулой (цепью событий) повествования;

2. уровень «вторичной идентификации»: отождествление с героем произведения экранного искусства;

3. уровень «комплексной идентификации»: отождествление с автором произведения экранного искусства при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного).

При этом «интерпретацию» можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в художественном языке, на язык воспринимающего его индивида» [229, 131].

С целью развития эстетического восприятия детей необходимо обучать их выразительным средствам («языку») медиа.

Медиапедагогами разработана система «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий. Методика занятий реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать себя со сценаристами медиатекстов и написать:

- заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;
- сценарную разработку – «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;
- сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;
- оригинальный минисценарий произведения медиакультуры;
- по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, телепередача, компьютерная анимация и т. д.): с наметкой системы планов, ракурсов, движения камеры, монтажных принципов;
- оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, школьники на практике осваивают такие важнейшие понятия языка медиа как «идея», «тема» и др.

Методика «изобразительно-имитационных» занятий рассчитана на игровые, ролевые возможности воспитательного процесса. В полном соответствии с логикой этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры (после работы над минисценариями и «монтажно-тонировочного периода») аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т. д.

Этим целям и подчиняются конкретные творческие задания, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие школьников:

- создание рекламных афиш медиатекста с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;
- создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;
- создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов – обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т. д.

Основной показатель выполнения задания: умение учащегося в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Медиа технологии в эстетическом воспитании учащихся нацелены на развитие восприятия системы звукозрительных образов, эстетического чувства, эстетического вкуса школьников в результате познавательной и творческой деятельности, самостоятельности эстетических суждений, оценок.

Для этого медиапедагоги предлагают знакомить школьников с понятиями «содержание и форма», «герой», «автор», «композиция», «драматический конфликт», «тема», «фабула и сюжет»; с особенностью синтетической природы художественного образа в экранных искусствах; с законами монтажного мышления (линейное повествование, ассоциативное повествование, полифоническое повествование).

Для эстетического воспитания младших школьников на медиаматериале можно предложить творческие задания на «раскадровку» (комикс), рисунки на темы медиатекстов, создание фотофильма, рисованного фильма (азы анимации), подбор музыки к изображению, визуального ряда к музыкальному фрагменту, игровая имитация телепередач для детей; обсуждение телепередач, мультфильмов.

В процессе эстетического воспитания детей можно использовать различные медиаматериалы на занятиях музыкальных, хореографических, вокальных кружков и хобби-классов, саундтреки, видеоклипы, осуществлять съемку собственных видеоклипов о репетициях, выступлениях, концертах, караоки, компьютерные аранжировки и др.

Большим потенциалом обладает использование разнообразных медиатекстов на занятиях искусствоведческих кружков в школах и в учреждениях дополнительного образования (видеофильмы о художниках, скульпторах, архитектурных ансамблях, Интернет-путешествие по музеям мира), а также создание детьми собственных видеофильмов о художниках, памятных местах, артефактах в процессе экскурсий в музеи, картинные галереи, на выставки и т. д.

Выводы:

- современное образование ориентировано на личность как высшую ценность социального бытия. Ценность трактуется как категория красоты, категория эстетического;
- социокультурная ситуация в нашем обществе предполагает получение каждым учащимся целостного образования, которое бы соответствовало запросам современного социума и личным потребностям и возможностям ребенка. Целостность образования предполагает связь учащегося с природой, народом, развитие его познавательной и творческой активности, в основе которых заложено эстетическое отношения к действительности;
- развитие образования (и медиаобразования в частности) сегодня непосредственно связано с осмыслением новой трактовки гуманистического идеала – духовной вертикали развития в условиях информационного общества, которое определяет ведущую роль самосознания человеческой индивидуальности;
- эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной чувствовать, воспринимать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и в искусстве, жить и творить по законам красоты;
- эстетическое воспитание и развитие детей осуществляется с помощью системы эстетического воспитания, сердцевинной которой является воздействие средствами искусства;
- в теории эстетического воспитания утверждается положение о ведущей роли организованного педагогического воздействия по отношению к спонтанному развитию учащихся в их эстетическом становлении;
- для большинства школьников эстетический идеал является феноменом, еще не имеющим ясных и четких параметров, достаточно абстрактных и расплывчатых. Это объясняется не только недостаточным жизненным опытом детей, но и недостаточными знаниями в области различных видов искусств, составной частью которых являются экранные искусства;

- система эстетического воспитания школьников реализуется на уроках и во внеклассной работе в школе, а также в учреждениях дополнительного образования;
- однако в нашей стране пока еще мало распространено как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования использование медиаобразования в эстетическом воспитании детей;
- в медиаобразовании разработана система «литературно-имитационных», «театрализованно-ситуативных», «изобразительно-имитационных» творческих заданий, нацеленных на усвоение учащимися языка медиа, на их эстетическое развитие;
- медиапедагогами предлагаются такие формы организации эстетического воспитания учащихся на материале экранных искусств как видеокружки, киноклубы, кинофакультативы;
- в процессе эстетического воспитания детей можно использовать различные медиаматериалы на занятиях музыкальных, хореографических, вокальных кружков и хобби-классов, саундтреки, видеоклипы, осуществлять съемку собственных видеоклипов о репетициях, выступлениях, концертах, караоки, компьютерные аранжировки и др.;
- большим потенциалом обладает использование разнообразных медиатекстов на занятиях искусствоведческих кружков в школах и в учреждениях дополнительного образования (видеофильмы о художниках, скульпторах, архитектурных ансамблях, Интернет-путешествие по музеям мира), а также создание детьми собственных видеофильмов о художниках, памятных местах, артефактах в процессе экскурсий в музеи, картинные галереи, на выставки и т. д.
- очень важным является использование мультимедиа на занятиях кружков художественного творчества в учреждениях дополнительного образования (народных ремесел, изобразительной деятельности, литературного творчества, журналистики и пр.): компьютерная графика, фотовыставки, фотофильмы, видеофильмы, репортажи, выполненные школьниками, ролевые медиаигры и т. д.;
- необходимо активнее использовать как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования формы организации эстетического воспитания учащихся на медиаматериале: видеокружки, киноклубы, кинофакультативы, конкурсы, фестивали детской прессы, детские кинофестивали (видеофильмы, снятые самими детьми), кинофестивали фильмов для детей и др.

2.4 Технология использования медиаобразования в процессе профориентационного, трудового и физического воспитания детей

Современная медиасреда является одним из способов профориентации школьников. Характер взаимодействия с медиасредой (освоения и преобразования) может выражаться в различных видах отношений к ее компонентам: эмоциональных (дружеские, равнодушные, неприязненные), узкоутилитарных, познавательных (репродуктивные, реконструктивные, творческие). При этом предметы среды включаются в поле активности субъекта (учащегося) по-разному (как окружение, фон, условие, место становления интеллектуальной сферы личности, средство творческой деятельности и т. д.).

Продукт (результат) взаимодействия может быть прогнозируемым (если субъект стремился к его достижению) и непрогнозируемым (если субъект не ставил специальных целей достигнуть этих результатов):

- получение нового знания (новой информации) об объекте познания (прогнозируемый результат);
- получение новой информации о других объектах и о других свойствах изучавшегося объекта, которые не являлись предметом исследования (непрогнозируемый результат).

Ввиду такого свойства информации, как избыточность, в процессе взаимодействия всегда имеется вероятность обнаружить что-то ранее неизвестное. Этот результат, при осознании его как существенно важного, может в некоторых случаях изменить первоначальное направление взаимодействия.

Также существует приобретение знаний о самом процессе взаимодействия: о возможных целях, об арсенале имеющихся средств, о методах и стратегиях, их сравнительной эффективности в разных ситуациях, о характере взаимодействия, результатах, которые можно ожидать и т. д. Эти знания и опыт могут явно не формулироваться и не осознаваться, а могут и осознаваться. Важно подчеркнуть, что осознание побочного, непрогнозируемого результата имеет важнейшее значение для развертывания творческой деятельности человека на основе самоуправления.

При этом происходят качественные изменения в структуре деятельности и самой личности: осознание активности как ценности, изменение отношения к новому, неизвестному, изменение уровня целеобразования, самостоятельности, ответственности – то есть личностное раз-

витие. Чем выше уровень осознаваемости индивидом получаемых результатов, тем больше у него возможностей гармонизации характера взаимодействия с информационно-предметной средой путем приведения ее в соответствие с изменяющимися внутренними ресурсами.

Таким образом, рассматривая медиасреду как организационную основу профориентационной работы со школьниками, важно отслеживать и корректировать характер взаимодействия учащихся с информационно-предметной средой.

Знакомство школьников с информацией о профессиях и возможностью их получения в образовательных учреждениях по радио, телевидению, из прессы, Интернета является не только показателем готовности к самостоятельной деятельности по упорядочению процесса индивидуального профориентирования, но и условием превращения информационного взаимодействия в существенный фактор личностного развития учащихся.

Сегодня во многих учреждениях используются компьютерные технологии в профориентационной работе со школьниками. Возможности компьютеров в образовании учащихся заключаются в способности компьютера «выслушать» ответ, проанализировать его, предложить соответствующее обучение.

Существуют следующие технологии использования компьютера в процессе профориентации школьников:

1. Подготовка педагогами учебных пособий по трудовому обучению.
2. Обучение учащихся основам программирования, подготовка пользователей персональных компьютеров (ПК) для решения различных прикладных задач.
3. Компьютерное обучение основам профориентирования с помощью специально разработанных программ.
4. Компьютерный контроль знаний учащихся. Контролирующие программы совмещаются с обучающими в одном пакете.
5. Компьютерное моделирование, позволяющее ученику познать суть той или иной специальности.
6. Имитационные программы в интерактивном режиме, дающие возможность ученику работать по собственному плану и проверять на опыте актуальность и возможность выбора той или иной профессии.

Целесообразным является методика трудового обучения и профориентации школьников с использованием медиа:

- обучение школьников компьютерной грамотности;

- использования прессы, документальных, учебных фильмов в плане знакомства школьников с различными профессиями;
- использование компьютерного моделирования на занятиях в кружках прикладного творчества (вязание, дизайн, моделирование одежды, парикмахерское искусство, авиамоделизм, судомоделизм, картинг и др.);
- использование компьютерного тестирования школьников в плане выявления способностей к той или иной профессии;
- знакомство учащихся с Интернет-сайтами поиска работы по различным специальностям.

Большая роль в трудовом воспитании и профориентации школьников принадлежит самодеятельному техническому творчеству, которое осуществляется в системе дополнительного образования учащихся. Здесь большое место занимают объединения технической направленности, в которых обучение наряду с изучением теоретического материала отличается прикладной направленностью. В его содержании большую долю составляет освоение приемов и навыков практической деятельности, в частности, технико-конструкторской. Это является очень полезным для развития технических способностей и профориентации школьников. Особенно в свете тех особенностей приобретения практических навыков учащимися, когда эти навыки отстают от их интеллектуального развития.

К объединениям дополнительного образования технической направленности относятся Станции юных техников (СЮТ).

В октябре 2011 года исполняется 85 лет Центру технического творчества учащихся г. Москвы. 12 октября 1926 года Центральная станция юных техников начала свою деятельность. Этот день специалисты отмечают как начало движения организованного технического творчества школьников в России.

Значительное место в системе дополнительного образования занимают учреждения технической самодеятельности учащихся: станции и центры, клубы и дома техники. Около 450 тысяч детей систематически занимаются в 34 тысяч спортивно-технических кружках, секциях, объединениях. Данное образовательное направление имеет большое значение для роста социально-экономического, научно-технического и оборонного потенциала страны.

Являясь материалоемким видом образовательной деятельности, требующей оборудования, инструментов, энергетических ресурсов, техническое самодеятельное творчество имеет пока еще определен-

ные сложности в своем функционировании. Содержать спортивные, технические и оборонно-технические виды деятельности: авто- и мотоспорт, авиа-, авто- и судомоделирование, ракетостроение, учебные суда и др. очень не просто, так как требуются большие затраты.

Деятельность в учреждениях дополнительного образования технического самодеятельного творчества организуется на основе разрабатываемых программ.

Современные требования к программам:

1. Основной целью программы должно быть развитие личности ребенка, выявление его потенциальных возможностей, развитие способностей.
2. Программа должна учитывать тип способностей ребенка, индивидуальные особенности ребенка.
3. Программа должна быть сбалансированной и способствовать всестороннему развитию ребенка, предусматривать развитие двигательной и эмоциональной сфер, а также общения.
4. Программа должна предусматривать оптимальный и плавный переход ребенка с одного уровня на другой, чтобы обеспечить поступательный ход его развития.
5. Необходимо сотрудничество педагогов и родителей.
6. Программа должна включать хорошо организованную, постоянно действующую и эффективную систему выявления способностей желающих посещать данное учреждение детей.
7. Программа должна предусматривать непрерывное обучение педагогов.

При реализации данного вида программ необходимо использовать следующие способы развития способностей школьников:

- обеспечение благоприятной атмосферы доброжелательности и сотрудничества, сотворчества педагогов и детей;
- обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности и познавательных интересов;
- обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного типа применительно к самым разнообразным областям;
- поощрение высказывания детьми собственного мнения, оригинальных идей;
- предоставление детям права активно задавать вопросы;

– использования личного примера творческого подхода к решению проблем.

При разработке программы и ее реализации применяются такие формы организации занятий с учащимися как практикум, соревнование, конкурс, тренинг, игра, выставка, тренировка и т. д. При этом используются такие методы как лекция, беседа, демонстрация, упражнение, проектирование, конструирование и др.

Сейчас программы по научно-техническому направлению разработаны и осуществляются в 38 субъектах Российской Федерации и включают шестнадцать направлений научно-технического творчества:

- радио конструирование и электроника;
- технический дизайн;
- начальное техническое моделирование;
- фотография;
- программирование и вычислительная техника;
- автомобильный спорт;
- радиоспорт;
- судомодельный спорт;
- авиамодельный спорт;
- ракетомодельный спорт;
- картинг;
- мотоспорт;
- ремесла (художественные народные промыслы).

Есть программы, авторы которых выдвинуты на звания лауреатов и дипломантов всероссийского конкурса научно-технического детского творчества.

Очень важным в этой связи является использование медиатехнологий в процессе самостоятельного технического творчества школьников. В программах научно-технического детского творчества пока мало представлена изобретательская и рационализаторская работа в том или ином направлении технического творчества обучающихся. А ведь это – одна из приоритетных задач учреждений дополнительного образования этого типа. Главная задача заключается в том, чтобы не просто научить ребенка, а «открыть» ребенка, развить его потенциал, включить внутренние импульсы, что поможет ему продвигаться в будущем.

Ценность дополнительного образования заключается в том, что оно способствует реализации знаний, получаемых детьми в базовом

компоненте в школе. Учреждения дополнительного образования технической самодеятельности способствуют самоопределению и самовыражению, полноценной самореализации школьников.

Повышению эффективности работы учреждений дополнительного образования этой направленности будет способствовать широкое использование медиатехнологий, в частности:

- компьютерные технологии в профильных учреждениях дополнительного образования: кружках, центрах, станциях юных техников (авто-, мото-спорт, авиа- и судомоделирование, юные конструкторы и рационализаторы, дизайнеры и пр.);
- компьютерная графика, моделирование, видеофильмы, фотовыставки, видеорепортажи с соревнований, оформление выставок, проведение конкурсов, праздников с использованием медиатекстов (учебное, документальное кино, слайды, фото, музыкальные дорожки, стенгазеты, проспекты авто-, авиа-моделей, репортажей и пр.).

На современном этапе развития образования превыше всего ставится ценность человеческой личности. Приоритетными задачами образования являются обеспечение всестороннего воспитания, развития и саморазвития личности учащихся (умственной, нравственной, трудовой, художественной, коммуникативной, физической культуры).

Сохранению здоровья подрастающего поколения в значительной степени способствует физическое воспитание учащихся, осуществляемое как в общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях, лицеях), так и в учреждениях дополнительного образования).

Большое значение придается развитию физических сил и задатков личности как фактору всестороннего воспитания личности.

Сущность физического воспитания тесно связано с физическим развитием. Физическое развитие включает в себя те качественные изменения, которые происходят в укреплении и совершенствовании физических сил человека, а также его здоровья под влиянием среды и специально организованного воспитания. В этом смысле оно выступает лишь как один из результатов физического воспитания.

Само же физическое воспитание охватывает более широкую область педагогического влияния на учащихся. Наряду с осуществлением физического развития оно призвано вызывать у школьников потребность и интерес к занятиям физической культурой и спортом.

Физическое воспитание выступает как многогранный процесс организации активной познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребно-

сти в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек и здорового образа жизни [52, 49].

Действенным средством физического воспитания являются уроки физкультуры. При их проведении нужно помнить, что физическая нагрузка на организм ребенка должна нарастать постепенно, достигая максимума во второй половине урока, а затем постепенно снижаться до того уровня, который был в начале занятий.

В системе внеклассной работы по физическому воспитанию учащихся организуется работа спортивных секций в школе. Весьма существенным направлением внеклассной работы является организация и проведение спортивно-массовых мероприятий в школе (спортивные праздники, игры, спартакиады и др.).

Физическое воспитание осуществляется также в учреждениях дополнительного образования: в специализированных (спортивные школы, клубы, туристические станции, конно-спортивные клубы), а также общего профиля, например в детских летних оздоровительных центрах и др.

Принципы разработки системы включения медиаобразования в процесс физического воспитания школьников обуславливаются требованиями и возможностями интенсификации учебного процесса на современном уровне педагогической науки, а также особенностями конкретных объектов (учебных заведений, учреждений дополнительного образования) и использования необходимых медиа.

К основным педагогическим требованиям относятся:

1. Дидактические: научность (содержание достоверных сведений, моделирование, имитация, эксперимент и т. п.), доступность (соответствие уровню подготовки обучаемого), адаптивность (приспособляемость к индивидуальным возможностям), систематичность и последовательность, визуализация информации, самостоятельность, сознательность и активизация деятельности обучаемого, прочность усвоения результатов обучения, обеспечение интерактивности, развитие интеллектуального потенциала обучаемого, обеспечение обратной связи.
2. Методические: учет специфики каждого предмета.
3. Педагогическая целесообразность и эффективность применения. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня здоровья.

4. Эргономические требования: требования к качеству отображения информации.
5. Требования санитарно-гигиенические: снижение утомляемости и сохранения здоровья учащихся.
6. Требования эстетизации: соответствие современному дизайну и эстетическим нормам.

Учет особенностей каждого конкретного учебного заведения предполагает необходимость принимать во внимание тип школы, формы и методы физического воспитания, количество учащихся, наполняемость классов, условия работы школы (количество смен), наличие кружковой работы и т. п.) др.

При этом большое место должно отводиться технологии включения элементов медиаобразования в процесс физического воспитания учащихся, которыми могут выступать:

- компьютерное тестирование способностей и компьютерная диагностика состояния здоровья школьников при выборе видов спорта и нагрузок на уроках физвоспитания и на занятиях спортивных кружков, секций в учреждениях дополнительного образования;
- создание фоторепортажей, видеофильмов о тренировках и соревнованиях. Использование профессиональных видеофрагментов, документальных фильмов о видах спорта, выдающихся спортсменах. Обсуждение телетрансляций спортивных соревнований;
- подборка саундтреков к тренировкам, разминкам в спортсекциях, к играм, физкультпаузам, физкультминуткам, утренней зарядке в оздоровительных центрах, интернатах, группах продленного дня и др.

Выводы:

- необходимость использования медиаобразования в процессе профориентации школьников связана с тем, что современная медиасреда является одним из способов профориентации учащихся. Предметы среды включаются в поле активности субъекта (учащегося) по-разному (как окружение, фон, условие, место становления интеллектуальной сферы личности, средство творческой деятельности и т. д.);
- рассматривая медиасреду как организационную основу профориентационной работы со школьниками, педагогам важно отслеживать и корректировать характер взаимодействия учащихся с информационно-предметной средой;
- показателем готовности к самостоятельной деятельности по упорядочению процесса индивидуального профориентирования, ус-

ловием превращения информационного взаимодействия в существенный фактор личностного развития учащихся является знакомство школьников с информацией о профессиях и возможностью их получения в образовательных учреждениях по радио, телевидению, из прессы, Интернета;

- сегодня в учреждениях применяют компьютерные технологии в профориентационной работе со школьниками, однако этот потенциал используется пока не в должной мере;
- целесообразным является методика трудового обучения и профориентации школьников с использованием медиа: обучение школьников компьютерной грамотности, использования прессы, документальных, учебных фильмов в плане знакомства школьников с различными профессиями, использование компьютерного моделирования на занятиях в кружках прикладного творчества (вязание, дизайн, моделирование одежды, парикмахерское искусство, авиа-моделизм, судомоделизм, картинг и др.), использование компьютерного тестирования школьников в плане выявления способностей к той или иной профессии, знакомство учащихся с Интернет-сайтами поиска работы по различным специальностям.
- большая роль в трудовом воспитании и профориентации школьников принадлежит самодеятельному техническому творчеству, которое осуществляется в системе дополнительного образования учащихся по шестнадцати основным направлениям, способствуя самоопределению и самовыражению, полноценной самореализации школьников;
- в программах научно-технического детского творчества пока мало представлена изобретательская и рационализаторская работа в том или ином направлении технического творчества обучающихся, что актуализирует необходимость использования медиаобразования в этом виде деятельности школьников;
- повышению эффективности работы учреждений дополнительного образования этой направленности будет способствовать широкое использование медиатехнологий, в частности: компьютерные технологии в профильных учреждениях дополнительного образования: кружках, центрах, станциях юных техников (авто-, мото-спорт, авиа- и судомоделирование, юные конструкторы и рационализаторы, дизайнеры и пр.), компьютерная графика, моделирование, видеофильмы, фотовыставки, видеорепортажи с соревнований, оформление выставок, проведение конкурсов, праздников с

использованием медиатекстов (учебное, документальное кино, слайды, фото, музыкальные дорожки, стенгазеты, проспекты авто-, авиа-моделей, репортажей и пр.);

- сохранению здоровья подрастающего поколения в значительной степени способствует физическое воспитание учащихся, осуществляемое как в общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях, лицеях), так и в учреждениях дополнительного образования);
- при этом большое место должно отводиться технологии включения медиаобразования в процесс физического воспитания учащихся, которыми могут выступать: компьютерное тестирование способностей и компьютерная диагностика состояния здоровья школьников при выборе видов спорта и нагрузок на уроках физвоспитания и на занятиях спортивных кружков, секций в учреждениях дополнительного образования, создание фоторепортажей, видеофильмов о тренировках и соревнованиях, использование профессиональных видеофрагментов, документальных фильмов о видах спорта, выдающихся спортсменах, обсуждение телетрансляций спортивных соревнований, подборка саундтреков к тренировкам, разминкам в спортсекциях, к играм, физкультпаузам, физкультминуткам, утренней зарядке в оздоровительных центрах, интернатах, группах продленного дня и др.

Глава 3 Практические рекомендации по использованию медиаобразования в воспитании детей

3.1 Медиаобразование как средство воспитания творческой активности и развития художественно-образной одаренности подростков

В последние годы работа с одаренными детьми выделяется в разряд приоритетных направлений, как на уровне общества, так и на уровне государства. Направленность современной отечественной системы образования на гуманистические, личностно ориентированные и развивающие образовательные технологии дает возможность больше внимания уделять учащимся, проявляющим неординарные способности. Появились образовательные учреждения, учебные и социальные программы, общественные организации и фонды, ставящие основной своей целью выявление, обучение, развитие одаренных детей. Постепенно в общественном сознании начинает формироваться понимание того, что переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального богатства страны. Образовательная стратегия Правительства РФ «Наша новая школа» предполагает выстраивание разветвленной системы поиска и поддержки одаренных детей в течение всего периода становления личности.

Проблема одаренности в настоящее время становится все более важной, что, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует от человека не только высокой активности, но и его умений, способности нестандартного поведения.

Выявление, обучение и воспитание одаренных детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования. В современных условиях требует дальнейшего решения проблема обеспечения личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения одаренных детей. Сложность и специфика работы с одаренными детьми требует привлечения к ее осуществлению различных специалистов: педагогов, психологов, деятелей культуры и др.

Необходимо дальнейшее обеспечение условий, способствующих максимальному раскрытию потенциальных возможностей одаренных

детей, разработка индивидуальных и групповых «образовательных маршрутов» с учетом специфики творческой и интеллектуальной одаренности ребенка, формирования личностного и профессионального самоопределения.

Очень важным является выявление, развитие и поддержка одаренных детей, направленная на сохранение национального генофонда страны, формирование будущей высокопрофессиональной элиты в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

Высокий профессионализм современного специалиста в любой области невозможно представить без такой важной составляющей как умение использовать в своей деятельности медиа – средства массовой коммуникации.

Существующее в педагогике направление – медиаобразование – нацелено на развитие личности на материале медиа, формирование культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучение различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Это актуализирует использование потенциальных возможностей медиаобразования в развитии одаренных детей. В частности, как считают ученые, медиаобразование способствует расширению познавательной сферы личности школьника, развитию творческого воображения, что усиливает образность его мышления.

По-мнению ученых существуют дети с разными уровнями одаренности, а также группа так называемых «мотивированных» детей, которые в строгом научном понимании этого слова не относятся к группе «одаренных». Однако при благоприятных условиях эти дети могут проявить настоящую одаренность. Очень важно еще понимать и то обстоятельство, что одаренность может проявляться и развиваться неравномерно, скачкообразно или вообще сойти на нет, погаснуть.

Исследования одаренности прошли ряд этапов, соответствующих уровню психологических знаний об одаренности, общих представлений о психическом развитии ребенка, дифференциации и диагностики одаренности, проявлении одаренности в процессе обучения и социальной жизни. Естественно, что каждый из этапов внес свой значимый вклад в теорию и практику, а некоторые из исследований составили существующие до настоящего времени самостоятельные направления в общей системе исследований и практики развития одаренности.

Российские ученые Б. М. Теплов и С. Л. Рубинштейн [208; 190] многое прояснили в понимании индивидуальных различий одарен-

ных детей. В области изучения способностей и одаренности российская психология в теоретическом плане имеет свои серьезные накопления. Многие психологические принципы развития творчества учащихся выдвинули Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. А. Моляко [6; 125; 137; 147].

Великолепную исследовательскую работу провел Ю. З. Гильбух [55]. Вместе с учеными им была разработана дифференцированная система обучения, дающая большие возможности для проявления индивидуальности одаренного ребенка.

Рядом западных психологов были разработаны свои психологические модели работы с одаренными детьми: Дж. Гилфорд, Э. Де Бонно, Дж. Галлаир, П. Торренс.

В последние несколько лет Министерство образования Российской Федерации в рамках Федеральной программы «Одаренные дети» активно поддерживает исследования в данной области [223]. Сейчас проводятся специальные мероприятия: программа «Созвездие», направленная на выявление и развитие одаренных детей, фестиваль творчества детей и юношества «Новые имена России», Российская открытая конференция «Юность, наука, культура», всероссийская акция «Я – гражданин России».

Ученые и педагоги понимают, что если не уделять этой проблеме должного внимания, то неизбежны большие потери талантов, так как иногда, в основном, в силу неудачно сложившихся обстоятельств в семье, в общении со сверстниками и взрослыми одаренность может не развиваться в процессе обучения [137, 46].

На сегодняшний день экспериментально доказана целесообразность обучения по специальным программам не только 3 %–5 % детей «вундеркиндов», но и 15 %–20 % детей, чей уровень развития превышает средний для данного возраста. Также сейчас обращают внимание на развитие группы так называемых «мотивированных» детей, которые в строгом научном понимании этого слова не относятся к группе «одаренных». Однако при благоприятных условиях эти дети могут проявить настоящую одаренность. Очень важно еще понимать и то обстоятельство, что одаренность может проявляться и развиваться неравномерно, скачкообразно или вообще сойти на нет, погаснуть [167, 34].

В этой связи представляется крайне важным вести специальную целенаправленную систематическую работу по выявлению и развитию таких детей. Сейчас доказано, что традиционное обучение сдерживает развитие таких детей и что для полного раскрытия их потенциала необходимы специальные модификации программ и методов

обучения, расширение сети внеклассных форм развития одаренности: кружков, студий, секций, клубов.

Перейдем к рассмотрению понятия «детская одаренность».

Основу детской одаренности составляют задатки и способности. Проблема способностей и задатков рассматривается в трудах отечественных ученых (Н. С. Лейтес, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.) [125, 126; 190; 208] и зарубежных ученых (Э. Эриксон, Р. Олпорт, Д. Коулмен; Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.) [188].

По мнению одних ученых, способности имеют врожденную природу. Среда и воспитание – только условия, в которых проявляется то, что заложено в человеке природой. Задачей педагогики и психологии является выявление уровней природных способностей. Эти воззрения характерны для представителей биологизаторского направления. Другая крайность в подходе – полное отрицание роли природных предпосылок. Эти ученые утверждают, что все люди одинаково способны к любым видам деятельности. Этим ученым можно отнести к социологизаторскому направлению. Но эта точка зрения игнорирует индивидуальные различия между людьми.

Однако большинство ученых склонны считать, что способности не predetermined полностью, не даны человеку природой в готовом виде. Природные особенности являются одним из внутренних условий формирования способностей, но это не способности, а их анатомо-физиологические предпосылки – задатки. Огромная роль в формировании и развитии способностей принадлежит деятельности самого индивида [190, 31].

Различия в степени, качестве и направленности одаренности детей predetermined природой, генетическим фондом. Каждый нормальный ребенок одарен всеми человеческими сущностными силами и возможностью в необходимых достаточных социальных условиях развивать их в себе.

При благоприятных обстоятельствах каждый ребенок может проявить себя как одаренное существо. Феноменальные же, экстраординарные способности, яркая одаренность основываются на особой организации мозга, предрасположенности к теоретическому или художественному мышлению; особой связи глаза, образного мышления и двигательных навыков руки, специфическом взаимодействии слуха, воображения; чувствительной и остро реагирующей нервной системы; взаимосвязи конституции организма и органов координации движения тела.

Подобные редкие явления детской одаренности заслуживают особого внимания. Однако они не должны отвлекать педагогов и психологов от проблемы одаренности каждого нормального ребенка. Чем больше создается возможностей для творческого самопроявления всем детям, тем больше шансов обнаружения и выращивания в общей массе одаренных детей, которые потом становятся редкими, яркими и талантливыми взрослыми людьми.

Поэтому задача педагогики состоит в том, чтобы, опираясь на идею всеобщей генетической одаренности детей, создать методику работы не только с ярко заявляющими о себе одаренными детьми, но и обеспечивать поле деятельности для творческого самопроявления и самовыражения всем детям.

Одаренность, талант, гениальность проявляются в личности как яркие индивидуально-неповторимые творческие, интеллектуальные, эмоциональные, физические способности в той или иной области человеческой деятельности.

В отечественной психологии, прежде всего трудами С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова [190; 208], сделана попытка дать классификацию понятий «способность», «одаренность», «талант» по единому основанию – успешности деятельности.

Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха деятельности.

Одаренность – это качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которых зависит возможность успеха в деятельности [208, 30].

Задатки – это врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относят, прежде всего, особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения. Задатки представляют собой лишь возможности и предпосылки развития способностей, но еще не гарантируют, не предопределяют появление и развития тех или иных способностей.

Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он ни обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно соответствующей деятельностью.

К этому нужно добавить, что задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности, в зависимости опять-таки от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенно воспитания [208, 38].

Способности различаются по качеству, широте, своеобразию их сочетания и степени развития.

Качество способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. О человеке обычно не просто говорят, что он способен, а к чему способен, то есть указывают качество его способностей. По качеству способности делятся на: математические, технические, художественные, литературные, музыкальные, организаторские, спортивные и другие.

По широте различаются: общие и специальные способности.

Специальные способности являются условиями, необходимыми для успешного выполнения какого-либо одного конкретного вида деятельности. К ним относятся, например, музыкальный слух, музыкальная память и чувство ритма у музыкантов, «оценка пропорций» у художника и т. п.

Общие способности необходимы для выполнения различных видов деятельности. Например, такая способность как наблюдательность, нужна и художнику, и писателю, и врачу, и ученому.

Организаторские способности, распределенность внимания, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое мышление, воображение должны быть присущи людям многих профессий. Эти способности, поэтому, принято называть общими. Самой общей и, в то же время, самой основной способностью человека является аналитико-синтетическая способность.

Одаренность – это своего рода мера генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. Основные функции одаренности – максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода.

В целом же можно представить одаренность как систему, включающую следующие компоненты:

- анатомо-физиологические задатки;
- сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью;

- интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;
- эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддержание;
- высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение и целый ряд других [208, 39].

По мнению Д. Б. Лихачева детскую одаренность можно разделить на две основные группы: интеллектуальную и физическую. Интеллектуальная одаренность, в свою очередь, подразделяется на рационально-мыслительный, художественно-образный и рационально-образный типы.

Рационально-мыслительный тип интеллектуальной одаренности проявляется в склонности ребенка к понятийно-отвлеченному абстрактному мышлению, различного рода теоретическим обобщениям. Такая способность преимущественно необходима ученым, политикам, экономистам, общественным деятелям – всем, чья профессия требует умения обобщать, оперировать символами, делать обоснованный взвешенный выбор в многообразных научных, хозяйственных политических ситуациях и принимать ответственные решения.

Абстрактному, рациональному способу освоения реального мира противостоит художественно-образный тип интеллектуальной одаренности. Его отличительная черта – мышление образами, способность оперировать образно-зрительными, образно-слуховыми представлениями, создавать в воображении новые образные обобщения, конструкции, модели, комбинации из элементов звука, зрительного и словесного материала. Образное мышление широко используется в художественно-творческих, литературных, дизайнерских профессиях, позволяет эффективно выбирать оптимальные варианты для новых решений, создавать оригинальные произведения искусства.

Рационально-образный (смешанный) тип интеллектуальной одаренности позволяет ученому использовать воображение в научных открытиях и создавать художественные произведения. А художнику, писателю, композитору – ярко проявлять себя в качестве мыслителей: философов, историков, политиков, ученых и т. п. [129, 78].

Ученый А. М. Матюшкин выделил следующую синтетическую структуру одаренности:

- доминирующую роль познавательной мотивации;
- исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблемы;

- возможности достижения оригинальных решений;
- возможности прогнозирования и предвосхищения;
- способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие этические, нравственные, интеллектуальные оценки [137, 45].

Как считает ученый В. А. Моляко, следует выделить такие параметры как:

- сфера реализации одаренности и преимущественный ее тип;
- проявление творчества;
- проявление интеллекта;
- динамика деятельности;
- уровни достижений;
- эмоциональная окраска [147, 91].

Но детская одаренность сама по себе еще не предопределяет достижения высоких результатов во взрослой жизни. Всякая одаренность, постепенно выводимая на уровень талантливой профессиональной деятельности, может успешно развиваться только в процессе деятельности. Жизнь и человеческая природа таковы, что успех и расцвет таланта приходит только к тем, кто готов к преодолению внешних и внутренних трудностей [130, 76].

Талант – это такой качественный уровень развития одаренности, который позволяет получить продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким совершенством и общественной значимостью.

Гениальность – это наивысшая степень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиальные сдвиги в той или иной сфере человеческой деятельности [130, 82].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что основу детской одаренности составляют задатки и способности. Одаренность представляет собой качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность успеха в деятельности. Детская одаренность подразделяется на две основные группы: интеллектуальную и физическую. Интеллектуальная одаренность, в свою очередь, подразделяется на рационально-мыслительный, художественно-образный и рационально-образный типы. Выделяют такие показатели детской одаренности как: сфера реализации одаренности и ее тип, проявление творчества, интеллекта, динамика деятельности, уровни достижений, эмоциональная окраска. Однако детская одаренность сама по себе еще не предопределяет достижения высоких результатов во взрослой жизни. Всякая одаренность, постепенно выводимая на уровень талантливой профессиональной деятельности, может успеш-

но развиваться только в процессе деятельности. В этой связи основной задачей педагогической науки и практики является создание как можно больших возможностей для самопроявления всем детям в различных видах деятельности, включая явно проявляющих тот или иной тип одаренности и так называемых «мотивированных» детей, что будет способствовать обнаружению и выращиванию детей, которые потом становятся яркими и талантливыми профессионально взрослыми людьми.

Если говорить о возрастных и психолого-педагогических основах проявления художественно-образной одаренности школьников подросткового возраста, то необходимо отметить, что по поводу одаренных детей принято считать, что уж они-то не нуждаются в какой-либо специальной заботе и помощи. В самом деле: им все легко дается, они «играючи» справляются с любым, даже с трудным учебным материалом. В этом и состоит главная ошибка педагогов. Обделенные вниманием семьи, «зажатые» традиционным обучением, многие из одаренных «вянут» до срока. В результате больше двух третей из них уже к подростковому возрасту утрачивают первоначальную высокую незаурядность, становятся обычными, средними учениками. И, что самое обидное, смиряются с таким положением в школе, теряют интерес к обучению – или становятся непокорными и выражают свою одаренность в социально неодобряемых формах.

К проблеме развития детской одаренности существует два основных подхода: первый предполагает работу с «элитой», т. е. специально отобранными учащимися, характеризующимися уже развитыми повышенными способностями; второй исходит из представлений о резервах одаренности, по природе заложенных практически в каждом ребенке.

Развитию одаренности ребенка способствует как наличие здоровой генетической основы, так и условий социального, педагогического и психологического характера. Одаренность возникает и пробивает себе дорогу либо как спонтанное самопроявление своеобразно сложившихся биологических структур мозга и организма, требующих для своего развития соответствующей практической деятельности, либо как нервно-психические и физические новообразования, возникающие в процессе воспитания и обучения как ответ организма на требования среды, а также специфической физической, общественной, интеллектуальной, художественной деятельности, в которую вовлекаются дети.

И в том, и в другом случае развитие одаренности ребенка требует условий, обеспечивающих опробование и применение духовных и физических способностей. Особое значение имеет система продуктивной, творческой деятельности, создающая возможность экспериментирования, дающая право на собственное мнение и ошибку. Ее осуществление детьми, обеспеченное консультационной помощью взрослых, психологически благоприятной обстановкой и необходимыми социально-материальными условиями, должно быть самостоятельным [130, 76].

Для того чтобы лучше понимать одаренных подростков необходимо, прежде всего, знать и учитывать возрастные особенности подростковой психики. Стремительный подъем умственных сил по мере взросления можно наблюдать у всех детей. Некоторые из особенностей в последующие годы исчезают, другие во многом изменяют свое значение. При этом следует учитывать разную степень выраженности у отдельных детей той или иной возрастной черты. Высокая восприимчивость к окружающим воздействиям, расположенность к усвоению – очень важная сторона интеллекта, характеризующая умственные достоинства и в будущем.

Оценить действительное значение проявляемых в детстве признаков способностей довольно трудно, а тем более предусмотреть их дальнейшее развитие. Часто обнаруживается, что яркие проявления способностей ребенка, достаточные для начальных успехов в некоторых занятиях, не открывают пути к действительным, социально значимым достижениям. Но если родители или педагоги вовремя направили развитие ребенка в нужную сторону, а ребенок проявил терпение, то в будущем это обеспечит ему успех.

Подростковая пора – неповторимая по своим возможностям пора развития. Детей отличают (и чем младше ребенок, тем в большей степени) относительная слабость, малая выносливость, истощаемость нервной системы. Специальные исследования показали, что эта возрастная слабость (когда даже небольшие воздействия вызывают сильную реакцию) – это не только недостаток, но и достоинство. Именно она обуславливает детскую впечатлительность, живость восприятия. С годами нервная система крепнет в разной степени у разных детей, а вместе с тем и снижается детская непосредственная восприимчивость. С возрастом происходит не только увеличение возможностей, но и ограничение, а то и утрата некоторых ценных особенностей детской психики [125, 64].

Но не только свойства нервной системы – вся душевная организация у детей во многом иная, чем у взрослых. Часто бывает упущен небольшой период, когда подростки проявляют свои способности, а взрослые упускают момент, наиболее подходящий для этого возрастного развития. Ведь на каждом этапе детства – свои предпосылки умственного развития. В среднем школьном возрасте на первый план выступают готовность и способность запоминать.

В эти же годы нередко обнаруживают склонность поговорить: рассказать обо всем, что видел и слышал в школе, на занятиях в кружке, на прогулке, по телевизору, прочел в книге, в журнале. Потребность поделиться, снова оживить в сознании то, что было с ним недавно, может свидетельствовать о силе впечатлений – дети как бы стремятся с ними освоиться. Все это – неповторимые внутренние условия приобщения к учению. В подростковом возрасте острота восприятия, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять, создают благоприятнейшее условия для обогащения и развития психики [125, 65].

Об особых возможностях учения в эту пору жизни свидетельствуют многие факты. Например, дети среднего школьного возраста могут написать более интересную статью в стенгазету, чем старшеклассники. Это происходит потому, что подростки охотнее пробуют все новое, а старшеклассники, имея небольшой опыт, долго размышляют, боясь ошибиться.

Переход от одного возрастного периода к другому означает не просто усиление, обогащение психических свойств, но и их подлинное преобразование, затухание, прекращение действия одних особенностей и возникновение новых. В этом заключается специфика подросткового возраста. Именно в годы созревания возникают своеобразные состояния психики, когда обнаруживаются особые возможности для появления и установления тех или иных сторон интеллекта. Можно говорить о возрастной одаренности, имея в виду эти, обусловленные возрастом, предпосылки развития.

Многое в способностях растущего человека зависит от того, что же сохранится и будет развито из тех свойств, которые выступают в различные периоды детства, и насколько скажется это на чертах интеллекта. Надо помнить, что возрастные особенности не только сменяют, вытесняют друг друга, но могут в какой-то мере и закрепляться, оставлять необратимый след.

Темп возрастного развития – неравномерен. Наблюдения психологов за умственным ростом учеников на протяжении ряда лет сталкиваются с такими явлениями, как убыстрение или замедление умственного подъема, неожиданные «взлеты» или задержки, причем, у каждого – в свои возрастные сроки. Это обнаруживается и в относительно одинаковых условиях обучения и воспитания. Такого рода различия между детьми позволяют говорить о разных вариантах, типах возрастного развития.

Основываясь на этих наблюдениях, Н. С. Лейтес выдвинул гипотезу возникновения одаренности. Ключ к пониманию раннего расцвета интеллекта в том, что у таких детей вследствие очень быстрого темпа развития происходит сближение, а затем и совмещение во времени возрастной чувствительности, свойств возрастной одаренности, идущих от разных периодов детства. Возможно это, на какое-то время приводит как бы к многократному усилению предпосылок развития интеллекта [125, 71].

Возрастное развитие познавательной потребности неразрывно связано с развитием способностей. Именно постоянно усложняющаяся потребность в познании дает основу для развития способов мышления. И чем активнее действует ребенок в своем стремлении познать окружающее и самого себя, чем шире и гибче система способов, с помощью которых он это делает, тем, в конечном счете, выше его способности. Познавательная потребность причастна к любым видам умственной деятельности. Она также может быть отнесена к исходным и самым общим предпосылкам умственной одаренности.

Согласно одной из современных теорий интеллекта, умственные достижения имеют в своей основе особым образом организованный индивидуальный опыт, т. е. то, как человек по-своему видит, понимает, истолковывает окружающее [160].

Однако широко используются и ставшая знаменитой модель структуры интеллекта, разработанная американским психологом Дж. Гилфордом. Структура предусматривает возможность многих сочетаний тех или иных операций – способов умственной деятельности, содержания, мыслительных процессов и продуктов умственной деятельности. Следует различать пять типов операций:

- 1) познание;
- 2) память;
- 3) дивергентное мышление;
- 4) конвергентное мышление;

5) оценочное мышление [160].

Однако интеллект является очень важной составляющей, но это не вся умственная одаренность. Одна из важнейших характеристик одаренности – креативность. Творчеством созданы науки и искусства, все изобретения человеческой цивилизации, формы жизни людей. Расположенность к творчеству – высшее проявление активности человека, способность создавать нечто новое, оригинальное, оно может выступать в любой сфере человеческой деятельности.

Доказано значение для творчества таких качеств, как умственная самостоятельность, смелость мысли, готовность к волевому напряжению, направленность личности на творчество. Важно отметить, что такие качества могут ярко обнаруживаться в годы возрастного созревания, особенно в подростковом возрасте.

В силу своих особенностей (физиологических, психических и т. д.) одаренные дети могут иметь определенные проблемы в различных сферах. Особенно они могут появиться в подростковом возрасте.

Школьники могут испытывать неприязнь к школе, так как для них может быть неинтересна и скучна обычная школьная программа средних классов. Отрицательно на развитии одаренности подростков также может сказаться отсутствие проблемных, креативных методов преподавания. Учебный план может не соответствовать способностям подростков.

Одаренных подростков отличает сверхчувствительность. Они тоньше воспринимают отношение окружающих их сверстников, учителей, родителей и т. д. Они более уязвимы; воспринимают замечания как неприятие себя окружающими. С другой стороны, одаренные подростки могут сами проявлять нетерпимость к менее способным своим одноклассникам. Могут быть заносчивыми, высокомерными, ставить себя выше других и т. д.

Одаренным детям может быть свойственен перфекционизм (стремление к совершенству). Они могут ставить перед собой завышенные цели, очень критически относиться к своим успехам. Могут быть недовольны своими достижениями, все время переживать из-за недостаточного, по их мнению, уровня своих достижений [126, 27].

Таким образом, необходимо подчеркнуть специфику подросткового возраста, которая заключается в том, что происходит усиление, обогащение психических свойств, а также их подлинное преобразование, затухание, прекращение действия одних особенностей и возникновение новых. Именно в годы созревания возникают своеобраз-

ные состояния психики, когда обнаруживаются особые возможности для появления и установления тех или сторон интеллекта. Поэтому многое в способностях растущего человека зависит от того, что же сохранится и будет развито из тех свойств, которые выступают в различные периоды детства, и насколько скажется это на чертах интеллекта. Однако темп возрастного развития подростков – неравномерен, могут происходить ускорение или замедление умственного подъема.

Одной из важнейших характеристик одаренности является креативность. В подростковом возрасте могут ярко обнаруживаться такие важные для творчества качества, как умственная самостоятельность, смелость мысли, готовность к волевому напряжению.

Однако в силу своих особенностей одаренные дети могут иметь определенные проблемы в различных сферах. Поэтому очень важным является не упустить тот, иногда небольшой, период, когда подростки проявляют свои способности, и создать необходимые социально-педагогические условия для их равномерного поступательного развития. На наш взгляд, воспитанию творческой активности и развитию художественно-образной одаренности подростков может способствовать использование потенциала медиаобразования.

Именно медиаобразование позволяет решить целый комплекс проблем, связанных с формированием творческой личности школьника: развитие эстетического сознания, ориентированного на гуманистические идеалы и ценности; креативных способностей, умений анализа медиатекстов, изучение и освоение на практике методов и форм работы с медиатекстами и медийными средствами.

Это представляется особенно важным для одаренных учащихся, так как высокое интеллектуальное развитие постоянно требует притока новой информации, с одной стороны, а с другой – не всегда может сопровождаться полным раскрытием творческого потенциала ребенка.

В современном медиаобразовании существует порядка пятнадцати теоретических подходов, в каждом из которых определены цели медиаобразования. Мы считаем наиболее важными для воспитания творческой активности и развития художественно-образной одаренности подростков использование таких медиаобразовательных теорий как эстетическая/художественная теория, культурологическая теория, семиотическая теория, теория развития критического мышления, социокультурная теория, практическая теория медиаобразования.

Главная цель медиаобразования согласно эстетической (художественной) теории видится в том, чтобы помочь аудитории понять ос-

новные законы и язык спектра медитекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Основное внимание в содержании медиаобразования уделяется изучению языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, истории медиакультуры. Педагоги стремятся здесь научить школьную аудиторию критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и художественной оценке [231, 29].

Мы считаем позицию авторов и последователей эстетической теории медиаобразования правильной, поскольку медиаобразование имеет своим предметом изучение медиакультуры. Это предполагает восприятие, изучение, анализ и оценку социальных, идеологических, политических, нравственных аспектов, а не только изолированное изучение языка искусств. При этом необходимо научить учащихся самостоятельному мышлению по отношению к медиатекстам, что поможет им и при создании собственных, чему и необходимо обучать одаренных школьников подросткового возраста.

Теоретической основой культурологической теории медиаобразования является культурологическая теория медиа, согласно которой медиа скорее предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [231, 122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т. д. аудитории. Задача медиапедагога – научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. Британские медиапедагоги К. Бэзэлгэт, Э. Харт являются сторонниками следующих обобщенных ключевых понятий медиаобразования:

- Агентства медиа (Кто передает информацию и почему?).
- Категории медиа (Какой это тип текста?).
- Технологии медиа (Как этот текст создан?).
- Языки медиа (Как мы узнаем о том, что этот текст означает?).
- Аудитории медиа (Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?).
- Репрезентации медиа (Как этот текст представляет/переосмысливает свою тематику?).

Мы согласны с тем, что культурологическая теория медиаобразования является весьма важной, т. к. медиа являются феноменом культуры (продуктом культуры и одновременно ее производителем), и их изучение невозможно вне культурологического аспекта.

Представители семиотической теории медиаобразования Р. Барт, К. Метц и др. утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией – обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т. д.

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э. Харт писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [231, 21].

Мы полагаем, что данная теория представляет интерес в плане развития вербальных способностей школьников, что способствует развитию художественно-образной одаренности: умение выделять основной смысл медиатекста, создавать собственные конструкции из вербальных образов.

Основоположником и проповедником теории медиаобразования, направленной на развитие критического мышления аудитории, является известный британский медиапедагог Л. Мастерман. Теоретической основой данной теории является теория медиа в качестве «повестки дня», когда медиа распространяют модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества.

Л. Мастерман так определяет основные области изучения масс-медиа с точки зрения развития у учащихся критического мышления: «Кто владеет средствами массовой информации, контролирует их, на ком лежит ответственность за создание информации? Как достигается

необходимый эффект? Каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? Как его воспринимает аудитория?» [231, 37].

Мы рекомендуем применять медиаобразовательную теорию развития критического мышления, разработанную Л. Мастерманом, так как одаренные школьники должны обязательно обладать критичностью ума, развитыми аналитическими способностями в восприятии и оценке медиатекстов.

Основным положением социокультурной теории медиаобразования, предложенной А. В. Шариковым, является мысль о том, что, учитывая массовость медиа аудитории, у профессионалов возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа. Эта тенденция усиливается потому, что общество осознает сильное влияние медиа, что порождает осмысление социальной роли медиа и убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса [265, 34].

Теоретической базой практической теории медиаобразования (медиаобразование как «таблица умножения», прагматический подход в медиаобразовании) служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их практической работе с медиа). Данный подход используется медиапедагогами во многих странах, в том числе и в нашей стране.

Мы также считаем, что школьники должны быть в курсе всей новейшей информации о технологических возможностях и потенциях новых медиа, уметь использовать их в своей практической деятельности по созданию собственных медиапродуктов, что служит воспитанию творческой активности учащихся и положительным образом влияет на развитие детской одаренности.

Медиаобразование позволяет существенно повысить уровень познавательных возможностей учащихся, что способствует обогащению их интеллектуального и творческого потенциала, развитию одаренности. Учащиеся осваивают новые источники образовательной информации. К их числу относится собственный опыт творческой деятельности на медиаматериале. В процессе медиаобразования к учащимся могут предъявляться следующие требования к знаниям и умениям: учащиеся должны владеть терминологией медиаобразования, понимать, что все медиатексты содержат «сообщения», уметь «декодировать» и анализировать (с помощью так называемого «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и

культурном контексте, понимая при этом отношение между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью. На основе полученных знаний учащиеся должны иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми [234, 191].

Учеными В. А. Моляко и А. М. Матюшкиным разработаны следующие показатели развития художественно-образной интеллектуальной одаренности школьников:

- 1) эмоциональная окраска деятельности;
- 2) динамика деятельности;
- 3) многовариантность решений;
- 4) реконструкторская деятельность;
- 5) комбинаторная деятельность;
- 6) структурная логичность и целостность продукта деятельности;
- 7) оригинальность полученного продукта.

В зависимости от наличия или отсутствия каждого из этих семи показателей художественно-образная одаренность может проявляться на высоком, среднем или низком уровнях.

Высокий уровень характеризуется положительной эмоциональной окраской, уверенностью, быстротой деятельности, наличием реконструкторской и комбинаторной деятельности, умением получать структурно логический и целостный, оригинальный продукт деятельности, наличием многовариантности решений.

Средний уровень характеризуется положительной эмоциональной окраской, однако могут наблюдаться перепады в настроении и работоспособности, наличием реконструкторской деятельности, наличием комбинаторной деятельности; хотя и наблюдается многовариантность решений, однако полученный продукт деятельности не всегда логически структурирован и не отличается оригинальностью.

Низкий уровень – эмоциональная окраска не всегда положительная, часто наблюдаются перепады в настроении и работоспособности, динамика деятельности медленная, неумение находить многовариантность решений, полученные продукты деятельности являются ординарными [137, 46].

Для выявления уровней развития художественно-образного типа интеллектуальной одаренности можно использовать такие методы как наблюдение, тестирование, сюжетно-ролевая игра, анализ продуктов деятельности учащихся.

Вначале надо предложить учащимся написать различные виды информационных сообщений для рубрик школьной стенгазеты: интервью, репортажи, корреспонденции, заметки.

При анализе данных работ следует обращать внимание не только на грамотное написание, но и на соблюдение предложенных форм работы, чтобы увидеть, знают ли они отличительные черты этих форм письменных сообщений.

Педагог должен наблюдать за ребятами в процессе выполнения ими этой работы, оценивать их эмоциональный настрой, проявляемую ими заинтересованность: насколько дети эмоционально положительно настроены, уверены в правильности выполняемой работы и т. д.

Также можно провести с ребятами ролевую игру «В редакции журнала». Для этого в начале надо рассказать ребятам о том, что представляет из себя редакция газеты или журнала, какие виды работ там выполняются и предложить детям представить себя в роли редактора и создать макеты различных видов печатных изданий: молодежной газеты, журнала для детей, газеты городских новостей, журнала о кино и компьютерных играх для школьников.

Далее учащимся можно предложить тест на выявление знаний о видах медиа, их функционировании в социуме, особенностях журналистики как медиапрофессии.

Оценивая выполненные задания, педагогу следует обращать внимание на то, чтобы полученный продукт деятельности детей был логически структурирован, правильным с точки зрения требований и отличался оригинальностью. Также надо отмечать проявление таких показателей развития художественно-образной одаренности как реконструкторская и комбинаторная деятельность, многовариантность решений, что является очень важным в творческом процессе.

Мы предлагаем такую форму использования медиаобразования в воспитании творческой активности и развитии художественно-образной одаренности учащихся подросткового возраста как медиаклуб «Журналист».

При разработке наших рекомендаций мы опирались на государственную программу для выявления и развития одаренных детей «Созвездие» [223].

В этой программе поставлены следующие основные задачи:

- помощь школьникам в ощущении себя свободной полноценной личностью, равноправно со взрослыми включенной в систему средств массовой коммуникации общества;

- предоставление возможности ребенку свободно выражать свое мнение, получать и передавать информацию, создавать при этом и свои собственные издания;
- поддержка самостоятельных детских изданий как средства самосознания, укрепления и развития детских объединений, организаций;
- поддержка юнкорских объединений как составной части детского движения, оказание содействия в обмене информацией;
- развитие интеллектуально одаренных школьников и выявление скрытой детской интеллектуальной художественно-образной одаренности;
- помощь юным журналистам в овладении навыками профессионального мастерства, защита их прав и интересов;
- привлечение к сотрудничеству с детьми журналистов-профессионалов, общественных деятелей, ученых, творческих работников.

Мы предлагаем следующую примерную схему построения занятий медиаклуба:

1. Вводная часть. Сообщение педагогом задач, плана предстоящего занятия.
2. Основная часть:
 - 2.1. Демонстрация учащимися выполненных домашних творческих работ.
 - 2.2. Лекция педагога по новой теме.
 - 2.3. Беседа педагога с учащимися по изучаемой теме.
 - 2.4. Дискуссия по проблемным вопросам.
 - 2.5. Проведение тематической или ролевой игры.
 - 2.6. Выполнение творческих заданий
3. Заключительная часть. Подведение итогов занятия.

Можно провести занятия на такие темы как «История возникновения и развития медиа», «Что мы знаем о печатных медиа?», «Медиаобразование и журналистика – друзья или конкуренты?» и др. (см. приложение 1).

При этом мы предлагаем использовать разнообразные игровые методы медиаобразования, такие как «Замораживание кадра», «Звук и изображение», «Место и кадр», «Начало и конец», «Привлечение аудитории», «Видовые трансформации», «Сравнение медиатекстов», «Имитация» и др.

Можно также использовать такие творческие задания как:

- анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или

предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки;

- придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте;
- чтение короткого рассказа. Размышление над тем, как его можно экранизировать;
- ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события;
- чтение сценарной строки (к примеру: «Она идет по берегу моря и вдруг видит ...»). Придумать продолжение сценарной основы;
- съемка короткого видеосюжета по собственному написанному сценарию «Перемена в классе»;
- просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своих диалогов для данного фрагмента;
- чтение списка названий различных медиатекстов и определение жанра и сюжетной схемы текста только по названиям;
- разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (создание рекламных афиш с помощью коллажа);
- составление программ теле-/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории;
- подготовка десятиминутного выпуска теле-/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение);
- подготовка макета газеты и журнала;
- сравнение нескольких точек зрения (собственных и профессиональных журналистов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте;
- исследование источника медиаинформации (газеты, журналы, передачи, фильма);
- интервью с различными персонажами медиатекста.

Например, при проведении занятия медиаклуба на тему «Что мы знаем о печатных медиа?» (см. приложение 2) можно провести с ребятами деловую игру-имитацию «В редакции журнала». Перед началом игры учащиеся на добровольной основе должны выбрать роли: специальный корреспондент, спортивный корреспондент, фотокор-

респондент и т. д., распределить задания, выбрать главного редактора. Задача главного редактора заключается в том, чтобы проверить готовность всех подразделений к выпуску очередного номера журнала. Ответственные за рубрики журналисты представляют свой материал, который затем обсуждается на совместном совещании.

Ребятам также можно предложить творческое задание – создать оригинальные макеты школьных газет под разными названиями (например, «Интеллектуал», «Веселая переменка», «Хочу все знать!», «В мире науки и техники», «Спортивная арена», «Мы и Интернет», «Умные советы», «Ура, каникулы!», «Угадай-ка!», «Медиамир», «Школьные новости» и др.).

Мы полагаем, что такая форма использования медиаобразования в воспитании творческой активности и развитии художественно-образной одаренности учащихся подросткового возраста будет для них увлекательна и полезна. Даже если подростки не планируют в будущем связать свою профессию с журналистикой, они узнают очень много нового и интересного для себя, смогут улучшить свои знания по написанию разных видов текстов, творческих работ, что положительно скажется и на их учебных занятиях по другим предметам. Учащиеся смогут написать и подготовить репортажи, заметки, краткие очерки, радиорепортажи, видеосюжеты эмоционально, логично, используя при подготовке творческих заданий приемы реконструктивной и комбинаторной деятельности, применяя многовариантность решений, и создать оригинальные работы. Ребята узнают, как брать интервью и писать заметки, и что значит чувствовать себя настоящими медиа корреспондентами: уметь правильно выбирать тему для разговора, заинтересовать собеседника, получить информацию, которая им необходима, используя приемы медиаобразования. Ребята также научатся адекватно воспринимать и анализировать медиаинформацию.

Выводы:

- проблема одаренности в настоящее время становится все более важной, что, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует от человека не только высокой активности, но и его умений, способности нестандартного поведения;
- образовательная стратегия Правительства РФ «Наша новая школа» предполагает выстраивание разветвленной системы поиска и поддержки одаренных детей в течение всего периода становления

личности. Выявление, обучение и воспитание одаренных детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования. В современных условиях требует дальнейшего решения проблема обеспечения личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения одаренных детей;

- одаренность определяется как мера генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. Различия в степени, качестве и направленности одаренности ребенка предопределены природой, генетическим фондом. Каждый нормальный ребенок одарен всеми человеческими сущностными силами и возможностью в необходимых достаточных социальных условиях развивать их в себе.
- одаренность может проявляться у школьников очень ярко. Однако она может быть и скрытой и проявиться только в последующие годы школьного обучения при занятиях ребенка тем или иным видом деятельности. Развитие детской одаренности может идти стабильно или носить скачкообразный характер: могут возникать периоды подъема и спада. При неблагоприятных условиях одаренность может вообще прекратить свое поступательное развитие;
- особенно это может быть опасно именно в подростковом возрасте, так как для этого возраста характерно возникновение различных проблем. Интеллектуальные возможности подростков находятся в процессе становления и очевидным образом зависят от возрастных изменений. При этом нередко возрастное развитие рассматривается почти исключительно как процесс обогащения, роста умственных сил;
- для развития детской одаренности очень важным является создание как можно больших возможностей организации разнообразной деятельности. Недостаточно, на наш взгляд, уделять внимание развитию одаренности школьников только на уроках (хотя и это бывает далеко не во всех школах). Также необходимо организовывать занятия с ребятами и во внеклассной работе: в школьных кружках, секциях, клубах, центрах и т. д.;
- в нашей стране есть интересный опыт в плане развития детской одаренности в учреждениях дополнительного образования (детские музыкальные, художественные, спортивные школы, центры творчества и т. д.). В то же время еще недостаточно используется потенциал очень популярного в мире направления в педагогике – медиаобразования, нацеленного на комплексное освоение челове-

ком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах), способствующего получению знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать разнообразные сведения, ориентироваться в сложном потоке информации;

- для развития художественно-образной одаренности учащихся медиаобразование является особенно важным, так как оно представляет собой средство развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных учащимися в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла;
- медиаобразование способствует развитию критичности ума, аналитических способностей в восприятии и оценке медиатекстов, умению выделять основной смысл медиатекста, создавать собственные конструкции из вербальных образов. Также школьники, и особенно одаренные, должны быть в курсе всей новейшей информации о технологических возможностях и потенциях новых медиа, уметь использовать их в своей практической деятельности по созданию собственных медиапродуктов;
- существуют различные методы и формы медиаобразования, выбор которых зависит от возраста обучаемой аудитории учащихся и от вида образовательного учреждения. Методы медиаобразования нацелены на понимание и критическую оценку аудиторией эстетических, социальных, идеологических, политических аспектов медиатекстов, а также на развитие творческого потенциала учащихся.
- система медиаобразования обладает большими возможностями для воспитания творческой активности учащихся и развития художественно-образного типа детской одаренности;
- мы предлагаем такую форму использования медиаобразования в воспитании творческой активности и развитии художественно-образной одаренности учащихся подросткового возраста как медиаклуб «Журналист», на занятиях которого рекомендуем использовать разнообразные игровые методы и творческие задания;
- занятия медиаклуба будут способствовать улучшению знаний школьников по написанию разных видов текстов, творческих работ: учащиеся научатся адекватно воспринимать и анализировать медиаинформацию, писать и готовить репортажи, заметки, краткие очерки, радиорепортажи, видеосюжеты эмоционально, логично, используя при подготовке творческих заданий приемы реконструк-

тивной и комбинаторной деятельности, применяя многовариантность решений, и создавать оригинальные работы; Ребята узнают, как брать интервью и писать заметки, правильно выбирать тему для разговора, заинтересовать собеседника, получить информацию, которая им необходима, используя приемы медиаобразования.

- мы полагаем, что таких медиаклубов в школах должно быть больше, так как данная сфера деятельности способствует не только развитию уже ярко проявляющейся одаренности школьников, но и выявлению скрытой одаренности подростков. Большими возможностями для этого обладает медиаобразование как сфера творческой продуктивной деятельности учащихся.

3.2 Эстетическое воспитание подростков на материале художественного кинематографа во внеклассной работе

Для современной России очень важным является включение подрастающего поколения в систему общественных отношений и деятельности. Однако это представляет трудную задачу и высокую ответственность, поскольку ее решение происходит в условиях существенных социокультурных перемен, отличающихся высокой степенью неопределенности.

Система школьного образования пока еще недостаточно полно отражает противоречивый, динамично изменяющийся характер преобразовательной деятельности, не всегда связывает образование и культурное развитие человека с разрешением проблем жизнедеятельности и ее атрибутов, которые становятся основой социального прогресса и роста потребностей человека.

Необходимо четко представлять, что каждый выпускник школы становится носителем не только знаний, но и культурных ценностей общества. Изменения в реальной культурно-технологической действительности являются фактором, определяющим направленность и стратегию школьного образования.

Сегодня школьники находятся в тесном контакте с медиа. Эту ситуацию и необходимо использовать для эстетического воспитания учащихся, материалом которого может служить художественный кинематограф. Хочется, чтобы наше подрастающее поколение не теряло веры в красоту, а также испытывало потребность в эстетическом наслаждении.

Конечно, сейчас существуют учреждения досуга, которые способствуют эстетическому воспитанию школьников. Много говорится о роли музыкального, изобразительного, хореографического искусства, литературы в деле возрождения духовности нации, но нельзя не уделять внимания и кинематографу. Это объясняется тем, что в «современной социокультурной ситуации все большее влияние и распространение (в разных видах и формах через теле-, видео-, компьютерные каналы) приобретает киноискусство» [235, 4].

На сегодняшний день кинематограф играет большую роль в жизни каждого из нас, очень важно умело использовать его в воспитательном и образовательном процессе. Ведь кино способно сформировать различные качества личности: от потребности в красоте, добре, от чувствительности, открытости до ненависти, агрессивности. На сегодняшнем рынке можно встретить фильмы любых направлений: рядом с шедеврами мирового кино мы видим фильмы не только низкого качества, но и нежелательного для подростков содержания. Школьник может посмотреть десятки фильмов, и окажется, что ни один из них не соответствует эстетическим критериям. Проблема не стояла бы так остро, если бы не резонанс в обществе. Много говорится о подростковой преступности, циничности, человеконенавистничестве, и немалую роль в этом играют фильмы, просмотренные подростками.

Подросток – это человек, ищущий свой идеал. Поэтому основной задачей педагогов, работающих в этом направлении, является формирование у школьников эстетического чувства, художественного вкуса, умение воспринимать прекрасное во всем окружающем. «Восприятие искусства только тогда может привести к подлинному наслаждению, когда существует искусство восприятия» [130].

Потенциальные возможности киноискусства в современном процессе эстетического воспитания определяются их широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, художественного анализа и пр.).

Общение с выдающимися произведениями экрана создает также предпосылки для противостояния личности социальному, психологическому, моральному кризису общества. Специфика контакта аудитории с киноискусством определяется синтетической аудиовизуаль-

ной, пространственно-временной природой кинематографа, объединяющего характерные черты практически всех традиционных искусств. К сожалению, в большинстве современных российских средних учебных заведениях эти возможности до сих пор остаются нереализованными.

Чем выше развито эстетическое чувство, тем скорее, острее и точнее человек реагирует на наличие важных для него факторов и ситуаций. «Оно позволяет «схватить» образ целостной жизненной ситуации до того, как она будет строго и подробно проанализирована жесткой логикой мышления в понятиях, и верно прореагировать на нее» [186, 19].

Роль современной школы заключается в развитии эстетического чувства и воспитании эстетического вкуса учащихся. Наиболее интенсивный период его становления и развития – подростковый возраст, годы обучения в школе, когда учащиеся имеют возможность систематически знакомиться с явлениями искусства, где активно развиваются их художественно-творческие способности. Учитель в учебной или воспитательной работе акцентирует внимание ученика на эстетических качествах явлений искусства. Надо сказать, что юный человек более чем взрослый, способен непосредственно и эмоционально оценивать все то, что он воспринимает. Простой выбор – нравится или нет – постепенно превращается у школьника в комплекс представлений, характеризующих его личные симпатии. Выбор тех произведений, которые нравятся школьнику, является показателем его эстетического вкуса.

Эстетический вкус по сравнению с другими показателями эстетического развития ученика является наиболее определенным и педагогически управляемым. В системе ценностей XXI века возрастает роль знаний и умений во всех сферах жизнедеятельности человека, профессиональная и общецивилизационная компетентность личности, включая знания всех видов искусств, в том числе и медиаискусств и их эстетической составляющей – художественного кинематографа.

Художественный кинематограф является наряду с прессой, радио, фотографией материалом медиаобразования, целью которого является развитие способности аудитории понимать место медиакультуры, медиаискусства в обществе, развитие эстетического сознания, творческой индивидуальности учащихся. Это представляется особенно актуальным в свете того, что переработка обрушивающегося на

современного школьника потока экранной информации немислима вне эстетических, художественно-образных аспектов.

Восприятие информации через экран формировалось через искусство художественного кинематографа. Кино, как мы знаем, является чрезвычайно сильным средством воздействия на людей всех возрастов и, конечно же, первыми попадают под его влияние подростки. В этом возрасте у ребят проявляется так называемый «критерий правдивости», в этот период они ищут в искусстве прямого сходства с жизнью. Преодолеть «критерий правдивости» можно путем обучения учащихся условному языку искусства.

Педагог, работающий в направлении эстетического воспитания учащихся должен опираться на знание психологических и возрастных особенностей школьников.

Следует отметить, что подростковый возраст характеризуется переходом от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психические образования. Этот процесс и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста, а, следовательно, и специфику работы с ними.

В зависимости от конкретных социальных условий (культуры, тех традиций, которые существуют в воспитании детей) этот переходный возраст может иметь различное содержание и разную длительность. В настоящее время в условиях нашей страны этот период развития охватывает примерно возраст из 10–11 лет до 14–15 лет, совпадает в целом с обучением детей в средних классах школы.

Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. Чаще всего трудности возраста связывают с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия, многие из них порой начинают себя чувствовать неуклюжими, неловкими из-за несовпадения темпов роста разных частей тела и резкой смены его пропорций и т. п.

Наблюдающиеся в пубертатный период изменения бывают столь значительны, что для описания их ученые используют такие образные выражения, как «гормональная буря», «эндокринный шторм», «скачек роста» и другие. Важно отметить, что даже у абсолютно нормальных подростков возраст, в котором проявляются первые признаки полово-

го созревания, равно как и последовательность проявления этих признаков, колеблется в значительных пределах. Это не редко ведет к мучительным переживаниям подростка, обусловленным тем, что уровень его физического и физиологического развития отличается от такого у большинства его сверстников. Следствием таких переживаний может быть снижение самооценки. Подростку, испытывающему множество резких физических и физиологических изменений, связанных с половым созреванием, вообще бывает нелегко удерживать субъективное ощущение целостности и стабильности своего «Я», или чувство идентичности, что в свою очередь, порождает множество личных проблем.

Л. С. Выготский писал: «Переходный возраст представляет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним травматическим воздействиям, так и обострению проявления внутренних конституционных задатков и предположений, которые до того находились в латентном состоянии» [95, 28]. Подросток начинает размышлять о своем месте в этом мире и о смысле своего существования – и это начало пробуждения зрелого интеллекта. Сегодня разными издательствами выпускается большое количество книг для подростков типа «Учебник по этикету», «Как идти на первое свидание», «Как изучить себя» и т. д. [95, 30] и они пользуются неизменным спросом. Но ведь есть шедевры экранных искусств, мирового кинематографа, в которых талантливые авторы поднимают эти проблемы и говорят с аудиторией высокохудожественным языком. Необходимо использовать этот потенциал художественного кинематографа в эстетическом воспитании подростков.

Подростковый возраст – это возраст формирования мировоззрения, нравственных убеждений, нравственных принципов и идеалов, которыми подросток начинает руководствоваться в своем поведении.

Если, будучи младшим школьником, он действовал либо в силу непосредственных указаний старших, определенных правил поведения, либо в силу собственных случайных импульсивных побуждений, то теперь для него основное значение приобретают собственные взгляды и убеждения. «У подростков возникает интерес к себе, к своей внутренней жизни, к качествам собственной личности, потребность к самооценке, к сопоставлению себя с другими людьми. Он начинает всматриваться в самого себя, как бы открывает для себя свое «Я»» [129]. Неслучайно именно в этом возрасте дети тяготеют к раз-

личным известным личностям – актерам, певцам, входят в неформальные объединения, их привлекающие.

Все это – поиск своего места в жизни. Мы знаем, что художественный кинематограф является чрезвычайно сильным средством, воздействующим на людей любых возрастов, и, конечно же, подростки первыми попадают под его влияние. Киногерои становятся объектами подражания, независимо от своей направленности. К сожалению, не все фильмы учат добру и способствуют развитию художественного вкуса, и поэтому желательно, чтобы рядом с подростком был человек, который поможет сделать правильный выбор.

В этом возрасте мы встречаемся с самым большим количеством так называемых «трудных» детей. Но даже совершенно здоровых подростков характеризует предельная неустойчивость настроения, поведения, постоянные колебания самооценки, резкая смена физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакций. Этот возраст настолько богат конфликтами и осложнениями, что некоторые исследователи склонны рассматривать его как один сплошной затянувшийся конфликт, как «нормальную патологию». Все это требует от взрослых, окружающих подростка, пристального внимания к каждому подростку, предельной тонкости, деликатности, вдумчивости и осторожности при работе с ними.

Одним из направлений работы с подростками является помощь в решении проблем, связанных с процессом самосознания в этом возрасте. Для обозначения аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов, сфокусированных на «Я» подростка, как некоторой целостности, интенсивно развивающейся в данный период, многочисленные исследователи этого процесса используют различные термины: самосознание, Я-концепция, Я-схема, Я-образ, самоидентичность и т. д. [95, 32]. Важно, чтобы это «Я» было сформировано целостно, с гармоничным развитием всех составляющих. И одним из них является развитое эстетическое чувство, художественное восприятие, умение оценивать мир через призму эстетических категорий и оценивать себя в этом мире, свою сущность, свое «Я».

Сегодня много говорится о том, что многие люди потеряли чувство собственного достоинства, самоуважения, что является одной из основных причин и отсутствия подлинного уважения к другому человеку. И это правильно. Во многом, по-видимому, это закладывается с детства, поэтому очень важно научить подростка не только видеть

свои недостатки, но и понимать, видеть, уметь опираться на свои достоинства, на сильные стороны своей личности, характера.

Есть область переживаний, связанных с собственной личностью, которые носят только положительный характер – это область переживаний, связанных с самореализацией, с активной работой самого подростка по развитию собственной личности. В подобных переживаниях отражается чрезвычайно конструктивная линия в развитии личности человека – процесс саморегуляции. И задача педагогов и родителей – активно воздействовать на этот процесс, направлять его в нужную сторону, помогать найти цель, реализовать свои желания, потребности, как в плане социализации вообще, так и в плане культурного развития в частности.

Мощным фактором саморазвития в этом возрасте становится возникновение у школьников интереса к тому, какой станет их личность в будущем. Исследования показывают, что эти переживания явно недооцениваются взрослыми, которые считают их характерными только для старшеклассников. Соответственно, воспитание подростков с учетом перестройки их мотивационной сферы, связанной с более ранней ориентацией на будущее, не осуществляется.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для становления временной перспективы, системы жизненных ценностей и целей человека. Это означает, что если временная перспектива не будет сформирована, то будут иметь место самые серьезные последствия [172].

Трудные подростки в подавляющем большинстве случаев не имеют жизненных целей, сколь либо далеко выходящих за пределы сиюминутных, текущих дел и развлечений. Трудные подростки могут относиться к категории дезадаптированных. «Дезадаптация – это результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дисгармонизации взаимодействия личности с самим собой, окружающими людьми или обществом, проявляющейся во внутреннем дискомфорте, нарушениях поведения, взаимоотношений и деятельности» [144, 10].

Поэтому в данный период учителя должны сконцентрировать все методы работы для формулировки у подростка правильного осознания нравственности, этики, эстетического в окружающем мире и т. д. Практика показывает, что если у подростка появляется какая-то цель, то многие проблемы воспитания в этом возрасте снижаются.

Восприятие подростков отличается эмоциональностью. Необходимо сохранять эмоциональность восприятия и развивать навыки

восприятия специфики искусства, его противоречивой эстетической сущности. В психике подростка проявляются новые качества: склонность к самоанализу, самоконтролю, работа над самосознанием.

Подростковый возраст считается самым трудным с точки зрения организации с детьми этого возраста учебно-воспитательной работы, и, в то же время, этот период исключительно важен в отношении психического развития, формирования личности. Именно в этот период происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование активной жизненной позиции, причем соответствующие психологические изменения в развитии подростков совершаются не плавно, а очень сложно и противоречиво.

Подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст исканий, возраст кипучей деятельности, энергичных движений [172].

С переходом из младших классов в средние классы школы изменяется положение детей в системе деловых и личных взаимоотношений с окружающими людьми. Все больше времени в их жизни начинают занимать серьезные дела, все меньше времени отводится на отдых и развлечения. Подростки уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника.

По мнению ученых, развитие самосознания у подростка находит свое выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы, характерные для младшего школьного возраста, теряют свою побудительную силу. В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем – процессуальным контролем, т. е. способность выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности.

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти.

Подростковый возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно поня-

тийно теоретическое мышления. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно.

В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понабиться для совершенствования профессиональных способностей.

Еще одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в подростковом возрасте, является склонностью к экспериментированию, проявляющаяся, в частности, в нежелании все принимать на веру. Подростки обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности. Подростковый возраст отличается повышенной интеллектуальной активностью, которая стимулируется не только естественной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны.

Вместе с тем, это самый естественный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу.

Еще одной особенностью данного возраста является становление черт характера и основных форм межличностного поведения. В начале подросткового периода у ребенка появляется стремление к подражанию, то есть быть похожим на старших [Петровский, 1973, с. 69].

Мотивационные основы этого возрастного периода связаны с активным стремлением к личностному самосовершенствованию: самопознанию, самовыражению, самоутверждению. Быстро взрослеть подростка заставляют также обстоятельства жизни, связанные с физическими изменениями его организма.

Появляется база для возникновения устойчивой потребности в восприятии. В работе над произведениями художественного кинематографа развитие восприятия зрителей тесно взаимосвязано, в частности, с работой над переживанием. Обладание переживанием, как особым видом деятельности состоит в попытке осознать, почему данная ситуация вызывает именно такую эмоциональную реакцию. Естественная цепочка рассуждений идет от эмоций к реакциям, от реак-

ций к выводам по поводу персонажа (его поведения, поступков, характера) затем, – через оценочные суждения – следует подтолкнуть подростка к тому, чтобы он оглянулся на себя и попытался осознать, что же является его собственной проблемой и в какой мере эмоционально прожитая во время просмотра ситуация поможет ему решить эти проблемы [286, 57].

Досуг подростков очень разнообразен. Большое место в нем занимает художественный кинематограф, часто, к сожалению, пропагандирующий низкопробные образцы и не всегда заслуживающий термин «художественный» в полном смысле этого слова. Более уместным в этом случае был бы термин «коммерческий», «кино для наживы».

Подростковый возраст несет в себе возможности развития интереса к художественному кинематографу. Но сами по себе эти возможности останутся нереализованными, и могут ничего в реальности не дать их обладателям, до тех пор, пока не начнется формирование осмысленных контактов с произведениями художественного кинематографа [271, 31].

Специально организованное квалифицированное руководство со стороны педагога может способствовать накоплению информации, углублению прежних представлений, расширению ассоциативной сферы, своеобразной интеллектуализации эмоций. Это дает возможность возникновению у подростка качественной потребности в новом эмоционально-смысловом освоении произведений художественного кинематографа. Поэтому в этом возрасте подросткам необходимы знания в этой сфере (история, направление, жанры), которые в силу своих особенностей служат чувственно-эмпирическому, абстрактно-логическому, документированному научному, психологическому, метафорическому освоению мира [169, 67].

Что же объединяет кинематограф с другими видами медиа (пресса, радио, ТВ, видео, компьютерные сети и др.)? Связь с техникой, с научно-технической революцией. Открытие новых технических средств изображения привели к появлению новых видов искусства: фотографии, кинематографа, телевидения, видео и др. Кинокамера автоматически (в отличие от художника) фиксирует и воспроизводит изображения предметов в движении. Принцип механизации в кинематографе распространяется и на процесс размножения готовых фильмокопий. Подобно изобретению книгопечатания, изобретение

кино было подлинной революцией в способах распространения, хранения, тиражирования и транспортировки информации.

Современное образование должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное и умения осмыслить и применить полученную информацию [175, 24]. Этим целям и соответствует медиаобразование школьников, и, в частности, его эстетический компонент на материале художественного кинематографа.

Кинематограф был изобретен в 1895 году. Новое изобретение уже в течение первого своего двадцатилетия стало новым искусством. Кино завоевало широкую аудиторию, а имена выдающихся творцов кинематографа стоят рядом с именами крупнейших деятелей литературы, музыки, театра, изобразительного искусства.

Кинематограф относится к «техническим» видам искусства, обладающих следующими специфическими чертами:

- они используют различные формы и средства коммуникации, являются массовыми;
- их оригинал используется не в единственном экземпляре, а в количестве, достаточном для всего населения;
- благодаря им сокращается время между созданием художественного произведения и его массовым восприятием публикой;
- их техническая база – продукт машинного производства, совершенствование которого зависит от научного уровня технологии;
- они позволяют создавать новые оригинальные произведения и репродуцируют (ретранслируют) произведения традиционных видов художественного творчества (живописи, графики, музыки, театра и т. д.);
- они на новом уровне способны решать задачи традиционных искусств, выступая тем самым их «конкурентами», и заставляют живопись, графику, театр и другие старые искусства полнее использовать свои возможности обновлять содержание и форму произведений.

Кино называют синтетическим искусством, так как оно синтезирует изобразительно-выразительные средства всех ранее возникших искусств – музыки, театра, всех пластических искусств. При этом каждое из традиционных искусств, сохраняя свои специфические свойства, становится элементом нового целостного экранного художественного синтеза, и соответственно теряет свою самостоятельность, приобретает новые качества в едином экранном художественном сплаве.

Специфика того или иного техногенного искусства связана с его пространственно-временными свойствами и изобразительно-выразительным языком.

Киноискусство – техногенное пространственно-временное искусство. Немое кино говорило пластическим языком фотографии в ее движении, звуковое кино в добавление к этому еще и вербальными, и музыкальными языками в их синтезе. В кино фотографическое изображение словно оживает, его в начале так и называли – ожившей, живой фотографией. Движение времени и пространства – вот кардинальное отличие кино от фотографии. Движение происходит внутри кадра, сам же кадр, т. е. форма его проекции на экран, не изменяется.

Кинематограф входит в широкую систему художественной культуры человечества, объединяющей народное художественное творчество и профессиональные искусства. Но воспитание средствами художественного кинематографа невозможно без знания и ориентации на определенную зрительскую аудиторию, на особенности ее восприятия, мышления, сознания.

Художественный кинематограф является самым массовым из искусств, его аудитория поистине огромна. Однако она отнюдь не однородна, а дифференцирована по своим вкусам и пристрастиям.

Структуру и зрительские вкусы изучает социология кино, сделавшая первые шаги еще в 20-е годы и активно развивающаяся в нашей стране с 60-х годов. Кино может дать много информации самого широкого плана: идейно- исторической, нравственно-психологической, социальной, экономической, научной. Поэтому мы можем говорить о полифункциональности кинематографа, о возможностях многостороннего его использования в процессе эстетического воспитания как средства массовой коммуникации, как педагогического приема в развитии мышления и творческой активности подростка, и, наконец, как неповторимого вида искусства, отличающегося от других особой силой эмоционально-художественного воздействия на личность.

Задача эстетического воспитания на материале художественного кинематографа – дать юному зрителю определенную сумму знаний по основам кино, которые помогут ему богаче и полнее воспринять фильм как явление искусства. Далеко не все фильмы, демонстрирующиеся на экране, можно отнести к понятию киноискусства, а лишь те, в которых сочетается высокохудожественная форма и глубокое гуманистическое содержание. На практике нередко случается так, что правильная идея не подкрепляется яркой, подлинно вырази-

тельной формой, и тогда мы говорим об иллюстративной схеме, слабостью произведения. Бывают и фильмы, авторы которых не стремятся к глубине постижения сложных явлений реальности, их задачи сводятся к созданию «боевика», способного принести большие сборы.

Необходимо прививать школьникам подросткового возраста вкус к подлинным явлениям киноискусства, к кино в его высших художественных достижениях. Жанр и зритель связаны сложной системой взаимного притяжения и отталкивания. «С самого начала кино было ориентировано на широкую массовость, на демократичность и зрительский успех» [154, 239]. В то же время деятели культуры предупреждали об опасности ориентации только на кассу, на успех, добытый ценой низкого содержания, пошлости и соответствующего художественного уровня. В практике кинопроката массовым (в смысле «кассовым») успехом чаще всего пользуются фильмы «чистых» жанров – комедия, мелодрама, приключенческие фильмы, фантастика. Более сложен путь к зрителю фильмов, решенных в жанрах трагедии, трагифарса, кинопоэмы, притчи, фрески, лирической, философской повести. Фильмы таких жанров называют порой «авторскими», «трудными», «сложными». Разумеется, деление жанров на «низкие» и «высокие» – условность. На самом деле все без исключения жанры могут дать возможность талантливому художнику для создания произведения искусства.

Пристрастие массовой аудитории к «чистым» жанрам объясняется исторической устойчивостью жанра, ведь в нем кристаллизуются существенные, многократно повторяющиеся ситуации и типы их авторского образного осмысления.

Если «чистые» жанры воспринимаются легко и свободно, дают психологическую разрядку и релаксацию, то «высокие» требуют интеллектуального напряжения, эмоциональных затрат, глубокого постижения авторской концепции. В этом сложность контакта таких фильмов с аудиторией, настроенной лишь на развлечение, отдых.

«Как много могут дать зрителю произведения кино, исполненные глубины и таланта, насколько обогащают они духовный мир эстетически развитого зрителя! Но для того, чтобы они стали подлинно духовным достоянием взрослого человека, его кинематографическое развитие должно начинаться с раннего детства» [154, 243].

Восприятие фильма – творческий процесс, в нем активно участвуют мышление, воображение, память, эмоции. Это своеобразное сотворчество для юного зрителя. Чем богаче внутренний мир человека,

тем тоньше, многообразнее, многомернее его восприятие картины. Фильм воспринимается эмоционально и одновременно осмысливается, включается в богатство ассоциативных связей. Фильм как бы прорастает в человеке, становится частью его духовного мира.

Педагог призван помогать учащимся воспринимать фильм как подлинное произведение искусства, а не только как рассказанную сюжетную линию. Цель педагога – помочь юному зрителю в анализе авторской художественной концепции фильма, научить подростка самостоятельно разбираться в богатстве поэтики произведения, ценить своеобразие авторского стиля, наслаждаться поэтико-метафорической, звукопластической сферой картины. В итоге общение с фильмом должно приносить юному зрителю эстетическое наслаждение, помогать формированию многогранной личности. Восприятие фильма изменяется в различных возрастных группах.

Исследователи выделяют различные уровни:

1. Мир игры (дети в возрасте 6–10 лет);
2. Мир романтических приключений (10–13 лет);
3. Мир реальных проблем (13–15 лет);
4. Мир поэтико-метафорических образов (15–17 лет).

Поскольку в нашем исследовании мы особое место отводим подросткам, то остановимся подробнее на 2 и 3 уровнях.

«Мир романтических приключений – это второй зрительский возраст. Восприятие фильма связано с активной социализацией подростков. Школьник создает себя как личность, ищет в искусстве яркий пример для подражания, своеобразный идеал, с которым он мысленно идентифицируется. Поэтому ему нравятся фильмы остро приключенческие, с захватывающим сюжетом, увлекательные, с активным героем. Физическая моторность подростка проявляется даже в его реакции на фильм: жесты, реплики, смех, активные эмоции. Педагог, зная особенности этого возраста, должен уделять особое внимание нравственно-этической проблематике лент.

В этот период мальчики увлекаются героико-приключенческими фильмами о военных, разведчиках, путешественниках. Девочек привлекает мелодрама, жанр сильных и открытых эмоций. В общении с кино ребята становятся порой «киноманами»: смотрят фильмы в большом количестве, «проглатывая» их закрученные сюжеты, нередко воспринимая картины как сцены из реальной действительности, не делая различий между миром реальным и экранным. Педагогу при общении со зрителями такого возраста предстоит сложная работа.

Говоря с ребятами о картинах, он может развить их вкус, умение критически мыслить при восприятии фильма, самостоятельно оценивать его нравственную проблематику, жизненную позицию, экранных героев. Нередко подросткам больше нравятся герои физического действия, чем герои мысли, их порой больше привлекает острая фабула, чем психология персонажей. Отсюда часто возникает зрительская невосребованность, всеядность, а как следствие этого – формируется низкопробный зрительский вкус. На определенную часть подростков большое воздействие оказывает так называемая «массовая культура» с ее культом суперменов – героев физических действий и невысоких моральных норм. Порой такие фильмы учат ребят жестокости, эгоцентризму, культу наживы. Для девочек в этот период идеалами могут стать образы сентиментальной мелодрамы с ее рекламой ослепительного успеха золушек, попавших благодаря случаю в принцессы. Подмена гуманистических норм морали и высоких жизненных идеалов культом силы, жестокости и накопительства – вот самый опасный враг подросткового периода.

«Мир реальных проблем» – третий значительный возраст. В старших классах школьник должен включить в круг своих художественных кинопривязанностей не только «чистые» жанры, но и жанры глубоко психологические, произведения, в которых действительность обрисована в жестких реальных конфликтах и противоречиях.

В психологической драме, эпопее, киноромане уже не столько властвует жанр, сколько автор-романист. Однако практика показывает, что часто в области кино художественный вкус подростка развивается замедленно, отставая от его читательского опыта. «Чистые» жанры по-прежнему властвуют в сердце юного кинозрителя. А это говорит о замедленности в эстетическом развитии, которая может привести к полной остановке.

Опытный педагог должен уметь тонко перестроить вкусы ребят от ориентации единственно на жанр к ориентации на автора картины. Индивидуальность талантливого кинематографиста должна быть так же знакома ребятам, как имена известных писателей.

«Идеология, нравственность и эстетика в кино неразрывно слиты. Подросток может и должен ощутить неповторимую красоту реального мира, правдивость и глубину его экранного воссоздания во всем полнозвучии неповторимой художественной формы» [154, 250].

Итак, развитие личности гражданина, формирование нравственности и эстетического вкуса – вот сверхзадача педагога в общении с

ребятами по поводу кино. Подлинное киноискусство растит зрителя не как пассивного потребителя, а как сотворца, делая процесс общения с фильмом по-настоящему творческим, внутренне богатым диалогом. И для того, чтобы понимание фильма было полноценным, педагог в работе с ребятами должен применять наиболее эффективные для этого возраста формы работы с фильмом.

Какова же особенность использования художественного кинематографа в учебно-воспитательном процессе?

В зависимости от возрастных и образовательных особенностей развития учащихся могут применяться две формы работы с произведениями художественного кинематографа: классная (например, интегрированные уроки литературы, истории с использованием элементов художественного кинематографа) и внеклассная: (видеокружки, кинофакультативы, киноклубы).

На факультативных и кружковых занятиях осуществляется развитие кинематографических представлений учащихся, постижение ими основных художественных категорий на материале кино (художественный образ, художественные направления, личность художника и общество и т. д.).

В процессе работы над фильмом поэтапно изучаются выразительные возможности кино-языка, особенности кинематографического повествования, происходит как бы специализированное развитие кино-восприятия, формируются навыки целостного анализа произведений художественного кинематографа.

«Художественное восприятие требует соответствующего знания элементарных художественных приемов и выразительных средств данного вида искусства, а также содержания некоторых понятий, составляющих специфику и сущность конкретного художественного языка. Сначала это понятие ракурса, длительности и крупности планов, затем более сложные понятия – монтаж, пространство, время, ритм. Однако приобщение к киноискусству подростков должно происходить очень осторожно. В сущности, оно должно заключаться в постоянном практическом общении с фильмом при частичном использовании языка кино. Кинообразовательная задача в этом возрасте сводится к тому, чтобы максимально расширить сферу воздействия фильма на подростка в художественном аспекте, как можно глубже познакомить учащихся с художественной системой кинематографической выразительности, сделать ее привычной и хорошо знакомой для размышлений и анализа» [154, 174].

Содержание программы должно учитывать одновременно и познавательный интерес учащихся к различным сторонам кинематографического процесса, и доступное изложение определенных кинематографических понятий на уровне конкретных познавательных способностей данного возраста.

В практике работы с фильмом наиболее приемлемы следующие формы:

- 1) лекционные;
- 2) письменные;
- 3) игровые;
- 4) творческие.

Среди лекционных форм работы с фильмом для подростков наиболее приемлемы: вступительное слово к фильму, которое проводит вначале педагог, затем сами ребята (продолжительность 10–15 минут). Цель – создать зрительскую установку на просмотр картины под определенным углом зрения. В результате лаконичного, насыщенного информацией вступительного слова у аудитории должно возникнуть психологическое предрасположение к активному киновосприятию. Премьера фильма – может проводиться в школе, кружке. Цель – праздничное представление значительного кинопроизведения. Проводится широкая реклама фильма. Дискуссия по фильму проводится после просмотра. Цель – выработка у школьников осмысленного анализа компонентов фильма. Разговор может не ограничиваться только проблемами фильма, он может идти об актуальных жизненных вопросах.

Письменные работы подразумевают под собой: кинокритику – это не пересказ содержания фильма, а аналитическое восприятие фильма, попытка образного его осмысления; обзорная статья – позволяет школьникам обобщенно взглянуть на ряд художественных явлений в киноискусстве; творческий портрет деятеля кино – дает представление о характерных чертах индивидуальности того или иного мастера, его стиля, места в киноискусстве.

Творческие формы работы с фильмом способствуют не только изучению и пониманию языка кино, но и реализации потребности в самовыражении, развитию эстетического чувства. Все это развивает фантазию, пробуждает воображение, дает ощущение радости творчества: написание сценариев (сюжетов фильмов-сказок, приключенческих лент, научно-фантастических фильмов и т. д.); пластические формы творчества связаны с изобразительным искусством. Рисован-

ный фильм – серия рисунков на тему просмотренного фильма. Раскадровка репродукции – имитация кинокадров в кино, чтобы научить выделять кинематографические планы. Фотофильмы – состояются с целью развития умения пластически, наглядно выразить сюжет. Работа с музыкой к фильму может использоваться в различных формах – школьники рисуют рисунки к фильму в связи с ассоциациями, которые вызвала у них музыка и т. д.

Игровые формы работы с фильмом – киновикторина, киноконкурс. Это веселые, динамичные зрелища, игра со спортивным азартом, и вместе с тем творческое соревнование, в котором проявляют себя подростки.

«Итог подобной истины – талантливый, творчески активный зритель. Критерием его художественного развития является способность почувствовать, пережить идейно-нравственную концепцию фильма, воплощенную в пластической форме киноповествования. В момент восприятия фильма и его последующей оценки такой зритель выступает как своего рода художник, следующий по стопам автора, но все же творящий свой, личностный вариант... Одновременно такой зритель является и исследователем. При оценке фильма, осмыслении системы взглядов автора, воплощенной в художественной форме киноповествования, он создает свою концепцию, близкую к авторской или же противоположную ей» [54, 168].

Над программами по основам киноискусства работали и работают многие известные ученые: И. В. Вайсфельд, О. Ф. Нечай, С. Н. Пензин, А. В. Федоров.

В программе, предложенной И. В. Вайсфельдом, учащимися в процессе теоретических занятий должны быть усвоены следующие вопросы:

1. Смысловое содержание пластической композиции кадра (кадр, как первоначальная смысловая единица, в общем, идейно-художественном строе фильма).

2. Глубина авторской идеи, монтажно разработанной в художественном образе при использовании зрительных, звуковых, зрительно-пластических элементов.

3. Смысловая особенность отдельных кадров, объединенных в динамической характеристике различных сцен, эпизодов; ритмическая организация отдельных частей всего фильма.

4. Эстетическая, философская концепция произведений искусства, запечатленная в обобщенном звуко-зрительном образе, который

рождается из пластической композиции в целом. «Освоение и использование при анализе кинематографических понятий повышает самостоятельность мышления, делает его более дифференцированным и индивидуальным. В конечном итоге эти понятия дают начальную шкалу оценок объективных художественных достоинств кинематографических произведений.

Программа просмотров должна быть рассчитана на две группы зрителей: тех, которые впервые знакомятся с киноискусством, и тех, которые изучают кино в кружках. Но для тех и других главной будет задача формирования навыков анализа» [178].

В процессе эстетического воспитания подростков на материале кино мы рекомендуем использовать разработанные А. В. Федоровым разнообразные художественно-творческие задания следующих циклов:

- I. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале экранных искусств с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.
- II. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории художественного восприятия произведений киноискусства.
- III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения художественного анализа произведений киноискусства [231, 65–66].

Таким образом, в результате весь цикл занятий должен способствовать формированию эстетического сознания, индивидуального, творческого мышления аудитории, отвечающих целям эстетического воспитания на материале художественного кинематографа.

Основываясь на этой методике, мы предлагаем с целью эстетического воспитания подростков на материале кинематографа организовать в школе внеклассные занятия киноклуба «Мир кино».

Целями таких занятия могут быть:

- изучение истории, теории, категорий художественного кинематографа;
- знакомство учащихся с видовым и жанровым разнообразием художественного кино;
- изучение выразительных средств кино и развитие творческих умений школьников;
- развитие умений анализировать, интерпретировать произведения художественного кинематографа, выражать свое личное мнение, давать оценку фильму в соответствии с эстетическими критериями.

Занятия киноклуба могут проводиться два раза в месяц. Представляем примерный план проведения таких занятий на первое полугодие (см. приложение 4).

На занятиях киноклуба мы рекомендуем использовать разнообразные творческие задания, игры, помогающие углубить имеющиеся знания подростков о художественном кинематографе и приобрести новые, способствующие повышению уровня эстетической воспитанности учащихся.

Так, в частности, мы рекомендуем провести занятие на тему «История рождения кинематографа. Жанры художественного кино» (см. приложение 5).

Целями занятия можно избрать следующие:

- ознакомление учащихся с ключевыми понятиями медиаобразования;
- знакомство школьников с видовым и жанровым разнообразием художественного кинематографа;
- развитие креативных умений подростков.

Занятие можно начать со вступительного слова педагога: объяснить учащимся цели занятия, постараться создать настрой на доброжелательное, творческое отношение, рабочую обстановку.

В основной части занятия следует рассказать об основных ключевых понятиях медиаобразования (агенство, категория, технология, язык, аудитория, репрезентация); рассмотреть основные виды и жанры художественного кинематографа, привести примеры фильмов, сопровождая наглядной демонстрацией видеозаписей эпизодов.

Затем учащимся можно предложить выполнить творческое задание: класс разделить на две команды, каждая из которых должна продемонстрировать какую-нибудь сказку (например, «Три поросенка») в различных жанрах. Для закрепления материала надо предложить ребятам известные фильмы, чтобы они выявляли их вид и жанр (например: «9-я рота», «Титаник», «Бриллиантовая рука» и т. д.).

Мы рекомендуем также провести занятие на тему «Мультипликация, ее особенности».

Можно сформулировать такие цели занятия:

- сформировать у подростков знания о мультипликации как виде кинематографа;
- раскрыть технику мультипликации, связь с другими искусствами;
- активизировать фантазию, воображение;
- выявить эстетическую ценность мультипликации.

В начале занятия можно провести беседу с учащимися о том, представляет ли для них интерес мультипликация, как часто они просматриваются мультфильмы и почему. Надо рассказать ребятам о классической и современной мультипликации, первых рисованных мультфильмах, их отличии от компьютерной анимации.

Далее учащимся можно предложить творческое задание – придумать новую версию разных мультфильмов («Каникулы Бонифация», «Трое из Простоквашино», «Ну, погоди!», «Шрек» и др.).

Например, две версии мультфильма «Каникулы Бонифация»:

Первая версия может быть такой: Бонифаций приехал на каникулы к ребятам в школу, они вместе ходили гулять, играли в футбол, вечером пели песни у костра. А вторая версия может звучать так: Бонифаций полетел на космическую станцию вместе с очередным экипажем, там он развлекал космонавтом веселыми шутками и играми в невесомости, когда Бонифаций вернулся из космоса он взял с собой всех ребят из класса к себе в Африку и т. д.

Выводы:

- в связи с особенностями развития современного российского общества актуальной проблемой является воспитание подрастающего поколения, при этом важную роль играет эстетическое воспитание, что особенно необходимо школьникам подросткового возраста в связи с формированием их мировоззрения, жизненных установок и принципов;
- в современной социокультурной ситуации подростки увлекаются художественным кинематографом, однако, этот процесс складывается стихийно, что может иметь негативные последствия в ходе формирования личности. В результате интенсивного увеличения зрительского опыта учащихся не происходит его дифференциация, не развивается умение школьников эстетического анализа и оценки художественного фильма;
- в этой связи очень актуальным является организация процесса эстетического воспитания школьников подросткового возраста на материале художественного кинематографа;
- осуществляя работу по эстетическому воспитанию подростков на материале художественного кино, необходимо учитывать особенности такого сложного возраста, как подростковый;
- с целью повышения эффективности эстетического воспитания школьников необходимо шире использовать современные возможности ме-

диаобразования, одной из задач которого является эстетическое развитие личности учащегося;

- для этой цели мы предлагаем организовать для учащихся подросткового возраста внеклассные занятия школьного киноклуба «Мир кино»;
- мы рекомендуем использовать формы и методы эстетического развития учащихся, разработанные в отечественном и зарубежном медиаобразовании (лекционные, дискуссионные, игровые, творческие: литературно-имитационные, театрализовано-ситуативные, художественно-имитационные);
- эти занятия следует проводить регулярно, два раза в месяц по специально разработанной программе, при подготовке которой необходимо учитывать интересы и потребности подростков в области художественного кинематографа;
- мы полагаем, что такие занятия киноклуба помогут подросткам познакомиться с терминологией киноискусства, его видами, жанрами, научат анализировать и оценивать эстетическую ценность того или иного кинопроизведения, аргументировано высказывать свое собственное мнение, что поможет достижению целей эстетического воспитания учащихся.

3.3 Использование медиаобразования в воспитании самостоятельности суждений и развитии критического мышления старшеклассников

Будущее развитие и состояние общества находится в руках современных старшеклассников. В этой связи возникает настоятельная необходимость воспитания самостоятельности суждений и развития критического мышления учащихся, что позволит им в дальнейшем стать полноправными гражданами демократического общества. Бурный темп роста информационных технологий в первом десятилетии XXI века привел к качественным изменениям в социокультурном пространстве современного мира, что способствовало широкому распространению медиа различных видов. Медиа (СМК) широко используются в различных областях и оказывают огромное воздействие как на личность отдельного человека, так и на социальные сообщества. СМК оказывают большое влияние на молодежь, особенно на школьную аудиторию. Школьники, как показывают исследования, больше всего контактируют с различными видами медиа.

Воздействие медиа на людей принимает все более профессиональный характер. Информация, передаваемая по каналам масс-медиа, представляет собой продукт так называемой индустрии сознания, деятельность которой направлена на манипулирование сознанием потребителя информации с политическими, экономическими или другими целями.

Сегодня представляется особенно важным обучение старшеклассников правильному восприятию, критическому анализу и оценке медиаинформации. Выпускник школы, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее воспринять, понять и проанализировать, не способен аргументированно выразить свою собственную позицию, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям масс-медиа.

Медиаобразование, представляющее собой направление в современной педагогике, призвано развить у учащихся способность мыслить критически и независимо от той или иной информации, побуждать учащихся сравнивать и оценивать сообщения, передающиеся по каналам медиа, что необходимо осуществлять именно в старших классах средней школы.

Однако потенциальные возможности использования медиаобразования в плане воспитания самостоятельности суждений и развития критического мышления учащихся в школе пока еще используются слабо.

Каковы же возрастные и психолого-педагогические основы использования медиаобразования в воспитании самостоятельности суждений и развития критического мышления старшеклассников?

Старший школьный возраст, называемый еще «ранняя юность», определяется возрастными рамками 15–18 лет. Ведущая деятельность в данном возрасте – учебно-профессиональная, в процессе которой формируются такие новообразования как мировоззрение, профессиональные интересы, самосознание, мечты и идеалы.

Ранняя юность – время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой появляются в подростковом возрасте. Вместе с тем старшеклассников полностью взрослыми еще не назовешь, т. к. в суждениях, оценках, взглядах на жизнь, на свое будущее, в отношении к собственной жизненной судьбе у школьников IX–XI классов немало детскости. Многие из них у порога окончания школы еще недостаточно ответственно относятся к выбору своей будущей профессии, к необходимости усиленно трудиться, чтобы в

дальнейшем выдержать конкуренцию, ко многим другим вопросам, которые для большинства взрослых людей решаются однозначно положительно.

На период ранней юности приходится становление нравственного самосознания. Этот же период характеризуется переходом на новый уровень морали.

Для учащихся, достигших раннего юношеского возраста, благодаря опережающему развитию их интеллекта, становятся открытыми для обсуждения и понимания многие проблемы и вопросы, обычно волнующие взрослых. Первыми из этих вопросов становятся морально-нравственные вопросы. Их поиски, связанные с нравственным выбором, в этом возрасте обычно выходят за рамки круга непосредственного общения [152, 236].

Юноши и девушки в поисках правильного ответа обращаются к источникам, которыми обычно пользуются взрослые люди. Такими источниками становятся реальные, многообразные и сложные человеческие отношения, научная и популярная, художественная и публицистическая литература, произведения искусства, а также средства массовой информации (печать, телевидение и т. п.). Юношество тревожат такие нравственные проблемы, как проблемы добра и зла, справедливости и беззакония, порядочности и беспринципности и многие другие [214, 68].

Нынешнему поколению молодых людей присущ более трезвый, разумно практический взгляд на жизнь, гораздо большая независимость и самостоятельность. Для современных старшеклассников честность уже не выступает в ее наивно-реалистической форме, в виде нравственных сентенций типа: «никогда, ни при каких условиях нельзя говорить неправду». Нынешнее поколение утвердилось в иной нравственной позиции, выраженной в суждении: «правда не абсолютна, она должна быть такой, чтобы приносить пользу как можно большему числу людей». Принцип справедливости старшеклассников трактуют как: «От каждого – по возможности, каждому – по его делам или реальному вкладу в общее благополучие людей» [284].

К окончанию школы большая часть юношей и девушек представляет собой людей, практически нравственно сформированных, обладающих зрелой и достаточно устойчивой моралью, которая наряду со способностями, мотивами и чертами характера представляет

собой четвертое важнейшее личностное новообразование детства [152, 238].

Ранний юношеский возраст также отличается тем, что он является порой формирования мировоззрения, т. е. становление социальных, политических, религиозных, культурных, экономических и других позиций человека. И к окончанию школы мы имеем дело с человеком, мировоззренчески более или менее определившимся, со взглядами хотя и не всегда правильными, но стабильными.

Ранняя юность – начало практической реализации жизненных планов, которые складываются к концу подросткового возраста. Близость к завершению школы требует профессионального и личностного самоопределения, и юношеский возраст испокон веков был связан с поисками ответов на два вопроса: «каким быть» (нравственно-личностный выбор) и «кем быть» (профессиональный выбор). Оба эти процесса идут параллельно и взаимосвязано. Объединяющим их направлением развития является движение от детской зависимости к взрослой ответственности.

Хотя период от подросткового возраста в ранний юношеский происходит с такими сопровождающими его психологическими симптомами, которые указывают на значительные индивидуальные различия, тем не менее, наблюдается ряд общих тенденций. Одна из них состоит в том, что в ранней юности значительно снижается острота межличностных конфликтов и в гораздо меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми. Улучшается общее физическое и эмоциональное самочувствие детей, повышается их контактность и общительность. Отличается больше разумности и сдержанности в поведении.

Заметно улучшаются от подросткового к раннему юношескому возрасту многие другие личностные качества, но говорить о том, что произошло окончательное становление личности, не приходится. Ранний юношеский возраст – это, с другой стороны, время не меньших бурь, и потрясений, чем подростковый возраст, но они качественно иные и связаны с трудностями нахождения удовлетворительного ответа на вопрос «каким быть?» [284].

В юности больше, чем в других возрастах, встречаются акцентированные типы характера, наблюдаются быстрые, непредсказуемые и частые переходы от одного настроения к другому. Для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека, определенная возрастная интровертированность.

В раннем юношеском возрасте завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок когнитивного, эмоционального и поведенческого. Правда период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок.

Ранний юношеский возраст – это пора первой любви, возникновения интимных эмоциональных отношений между юношами и девушками.

В ранней юности процесс формирования личности еще не завершается, он активно продолжается и дальше, но уже за пределами школы. Однако многое из того, что человек как личность приобретает в школьные годы, остается с ним на всю жизнь и в значительной степени определяет его судьбу.

Так как старшеклассник большую часть своего времени проводит уже вне семьи, в школе, на улице, в общении со сверстниками и другими взрослыми людьми за пределами места своего жительства, происходит смена социальной ситуации развития и внутренней позиции школьника, в результате чего получают ускорение процесса формирования его личности, а учение временно отходит на второй план.

Все большее влияние на развитие личности с подросткового возраста начинают оказывать средства массовой информации и культуры, пропагандируемые ими цели и ценности жизни, образцы поведения. Воздействием средств информации на подростков и юношей управлять труднее, чем воздействие школы и семьи. Тем не менее, и здесь имеются определенные возможности для целенаправленного регулирования воспитательных воздействий. Они связаны с оказанием помощи в выборе сообщений средств массовой информации, содержания радио – и телепередач, в их комментировании [53].

Интересоваться газетами и журналами, предназначенными для взрослых, дети обычно начинают с подросткового возраста. Если данным процессом не управлять, то с учетом эпизодичности, случайности и нерегулярности интересов детей к чтению газет и журналов для взрослых их воспитательное воздействие становится непредсказуемым. В результате у детей не формируется избирательность чтений, без которого трудно ориентироваться в огромном потоке информации, поступающем из множества издаваемых в настоящее время газет и журналов [70, 10].

Учебная деятельность остается основным видом деятельности старшего школьника. Известно, что у подростков интерес к учению по сравнению младшими школьниками несколько снижается, но в старшем школьном возрасте снова повышается. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура учения. Сами старшеклассники в первую очередь указывают на такие мотивы, как дальнейшее продолжение образования убежденность в необходимости учения для своего развития, т. е. ведущие места, занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой самостоятельной жизни. Эти мотивы приобретают личностный смысл, становятся действительными.

Сохраняют свою силу мотивы, лежащие в самой учебной деятельности, например, интерес к содержанию и процессу учения. Наряду с интересами и фактами, что очень характерно и для подросткового возраста, у старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, к методам научного исследования, к самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных задач [284].

В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается «произвольная мотивация, т. е. все чаще руководствуется сознательно поставленной целью, намерениями» [53]. Наблюдения показывают, что учащиеся, у которых имеется намерение, ясная цель (и они уверены в ее достижении) проявляют больше активности в учебной деятельности и лучше успевают, т. е. близость и ясность цели усиливают мотивацию.

Старшие школьники лучше осознают свое отношение к учению, причины, побуждающие их учиться.

В связи с высоким уровнем самокритичности старшие школьники, анализируя условия, мешающие учиться, указывают на проявление у них таких отрицательных черт характера, как лень, безволие, неусидчивость, неумение организовать свое время и самоконтроль, т. е. свое отношение к учению они связывают с присущими им индивидуальными психическими особенностями.

Таким образом, можно заключить, что у старшеклассников появляется новая мотивационная структура учения, что связано с дальнейшим продолжением образования, убежденность в необходимости учения для своего развития, самоопределения и подготовки к самостоятельной жизни. Школьники старших классов проявляют интерес к теоретическим проблемам, к методам научного исследования, к самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных задач.

А если учесть, что все большее влияние на развитие личности начинают оказывать средства массовой информации и культуры, пропагандируемые ими цели и ценности жизни, образцы поведения, то представляется крайне необходимым воспитание самостоятельности суждений и развитие критического мышления старшеклассников в области медиа.

Формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации – одна из основных задач медиаобразования в современных условиях. В медиаобразовании существует несколько определений понятия «критическое мышление».

Под термином «критическое мышление» следует понимать аналитический процесс, основанный на развитом «аудивизуальном восприятии» и «аудивизуальном мышлении». Аудивизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотношении и образных обобщениях частей экранного текста.

Определение А. В. Шарикова рассматривает критическое мышление как процесс анализа информации, ориентированный на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящей к трем возможным результатам: интерпретации, оцениванию и принятию позиции по отношению к скрытому смыслу [266, 48].

Философская ассоциация США дает следующее определение: «Критическое мышление – это целеустремленное суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и объяснением очевидных, концептуальных, методологических или контекстных сообщений, на которых основано это суждение. Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, гибкостью, справедливостью в оценке, желанием пересматривать, прояснять проблемные и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, постоянностью в поиске результатов. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества» [234, 32].

Сторонники данной теории считают, что учащимся надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно, воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей.

Односторонняя или искаженная информация, несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные и двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения; силу аргумента и т. д.

Для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания и лжи.

Британский ученый Лен Мастерман считает, что поскольку продукция СМИ является результатом сознательной деятельности, сразу же довольно логично определяется четыре области дальнейшего изучения:

1. На ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет СМИ и контролирует их?
2. Как достигается необходимый эффект?
3. Каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира?
4. Как его воспринимает аудитория? [234, 34].

Л. Мастерман стремится ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации. Как полагает Л. Мастерман, цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов: «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе, в другое историческое время» [234, 34].

Поэтому постоянно, так или иначе, нужно будет сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [234, 34].

В то же время, Л. Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, — пишет он, — что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти

вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [234, 34].

Л. Мастерман выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. Он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

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

При этом учитываются разработанные Л. Мастерманом 18 принципов медиаобразования:

1. медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
2. центральная концепция медиаобразования – репрезентация. Медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
3. медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования;
4. цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и критической автономии;
5. медиаобразование – это исследовательский процесс;
6. медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
7. ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
8. содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
9. эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применять свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;

10. в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
11. медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
12. медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия;
13. медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократических педагогов. В общем, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
14. медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
15. медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
16. медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
17. медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
18. медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися» [234, 35–36].

В отечественных традициях образования и трансляции культуры от поколения к поколению, есть один важный элемент, из-за которого именно для нашей страны и именно в наше время основные задачи медиаобразования оказываются особенно актуальными. Но и особенно труднодостижимыми.

Этот элемент, по мнению Л. С. Зазнобиной, – «традиционная авторитарность в передаче культуры, невольно предполагающая некритическое отношение к любым формально поданным сообщениям, в том числе и к сообщениям средств массовой информации: слишком недавно все они были официозом, голосом чуть ли не Абсолютной Истины. Эти традиции почтительного отношения к печатному слову или телевизионному кадру сами по себе не выветриваются: они могут лишь видоизменяться, переключив некритичность восприятия со СМИ вообще на всю программу, газету, журнал. Сегодня эта традиция накладывается к тому же на почти полную инфантильность школьника» [82].

В медиа индустрии разрабатываются методы и приемы привлечения и удержания аудитории, изучаются объекты и цели воздейст-

вия. Например, осуществляются благотворительные, спортивные и общественно-культурные акции, к собственно передаваемой информации отношения не имеющие, но формирующие доверительное отношение к данному СМИ, которое неосознанно переносится и на общаемую информацию. Отечественная школа практически игнорирует и эти процессы.

Очевидно, что в этих условиях воспитывать самостоятельность суждений, учить школьника критическому отношению к получаемой информации эффективнее всего в комплексе, на материале и учебной информации, и материалов СМК, если те посвящены одной и той же проблеме.

Все виды коммуникации, все рассуждения являются истолкованием реальности и представляют собой конструкции из отобранных и в определенном порядке расположенных деталей, которые передают взгляды автора на реальность. Не существует нейтральных, не содержащих ценностных ориентаций, описаний реальности – будь то в печатной форме, в форме слова или в визуальной форме. Понимание этой концепции является начальной точкой в критическом отношении к медиа [205, 32].

Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия», то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах» [231, 38].

Необходимость для современного человека навыков восприятия информации, умения конструировать вербальные копии визуальных образов, понимать семантические особенности и, как следствие, более компетентно и свободно обращаться с информационными потоками – все это усиливает объективную связь между конечным результатом обучения и уровнем медиаобразования обучаемых.

Для воспитания самостоятельности суждений и развития критического мышления учащихся особый интерес представляют разработанные медиапедагогами проблемные методы анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме:

– автобиографический (личностный анализ) – описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом: учащиеся сопоставляют личный жизненный опыт (события личной жизни, проявления своего характера в различных жизненных ситуациях, сравниваются с жизненным опытом персонажей медиатекстов), опираясь на ассоциативную память (эффект

«вспышки памяти»). Данный аналитический подход помогает аудитории понять влияние медиакультуры на развитие личности человека;

- анализ культурной мифологии: сравнение 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 медитекстах;
- анализ персонажей – анализ характеров, мотивов поведения, идеологических ориентаций и действий персонажей медиатекстов;
- 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, так как медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем (являются ли выводы автора логичными? Если нет, то какими они должны быть?);
- идеологический, философский анализ: анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы;
- иконографический анализ – ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – символы чистоты и разрушения), 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 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 конкретно-

- го респондента; в) исследование периодических вопросов 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 художественных особенностей, стилистики медиатекста [234, 124–126].

Исходя из этого, надо находить как можно больше точек соприкосновения учебного предмета и внешних информационных потоков, обеспечивать их пересечение, а затем ставить и решать те медиаобразовательные задачи, которые соответствуют именно этому учебному материалу. Это может быть и критика увиденного или услышанного, и попытка «вскрыть» смысл, сформировать и обосновать альтернативные взгляды, аргументы «за» и «против», и попытка понять, кому и зачем нужно подать информацию именно под эти углом зрения и, наконец, собственно механика интерпретации информации. Учить школьника критическому отношению к получаемой информации эффективнее всего в комплексе, на материале и учебной информации, и материалов СМК, если те посвящены одной и той же проблеме.

Если говорить о таком виде медиатекстов как кино, с которым старшеклассники находятся в очень тесном контакте, то развитие критического мышления учащихся в области кино включает в себя расширение кинематографических представлений учащихся, постижение ими основных художественных категорий на материале кино (художественный образ, художественные направления, личность художника и общество и т. д.), что позволит им более авторитетно и квалифицированно оценивать авторскую концепцию создателей медиатекстов, высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения, что положительным образом скажется на эффективности воспитания самостоятельности суждений старшеклассников.

В процессе работы над фильмом поэтапно изучаются выразительные возможности киноязыка, особенности кинематографического повествования, происходит как бы специализированное развитие киновосприятия, формируются навыки целостного анализа произведений художественного кинематографа.

«Восприятие фильма требует соответствующего знания элементарных художественных приемов и выразительных средств данного вида искусства, а также содержания некоторых понятий, составляющих специфику и сущность конкретного художественного языка. Сначала это понятие ракурса, длительности и крупности планов, затем более сложные понятия – монтаж, пространство, время, ритм. Медиаобразовательная задача сводится к тому, чтобы максимально расширить сферу воздействия фильма на учащихся в художественном аспекте, как можно глубже познакомить их с художественной системой кинематографической выразительности, сделать ее привычной и хорошо знакомой для размышлений и анализа» [191, 145].

Опытный педагог должен уметь тонко перестроить вкусы старшеклассников от ориентации единственно на жанр к ориентации на автора картины. Индивидуальность талантливой кинематографиста должна быть так же знакома учащимся, как имена известных писателей.

«Идеология, нравственность и эстетика в кино неразрывно слиты. Учащийся может и должен ощутить неповторимую красоту реального мира, правдивость и глубину его экранного воссоздания во всем полнозвучии неповторимой художественной формы» [191, 158].

Развитие личности гражданина, обладающего критической автономией, способного к полноценному пониманию и оценке фильма, формирование нравственности и эстетического вкуса – вот сверхзадача педагога в общении со старшеклассниками по поводу кино. Подлинное киноискусство растит зрителя не как пассивного потребителя, а как сотворца, делая процесс общения с фильмом по-настоящему творческим, внутренне богатым диалогом.

При работе с произведениями экранных искусств используется ряд методов, в частности, дискуссионные методы. Дискуссия по фильму проводится после просмотра. Цель – выработка у школьников осмысленного анализа компонентов фильма. Разговор может не ограничиваться только проблемами фильма, он может идти об актуальных жизненных вопросах.

Также существуют проблемные аналитические методы: кинорецензия – это не пересказ содержания фильма, а аналитическое восприятие фильма, попытка образного его осмысления; обзорная статья – позволяет школьникам обобщенно взглянуть на ряд художественных явлений в киноискусстве; творческий портрет деятеля кино – дает представление о характерных чертах индивидуальности того или иного мастера, его стиля, места в киноискусстве.

Игровые методы работы с фильмом способствуют не только изучению и пониманию языка кино, но и развитию фантазии, воображения, дает ощущение радости творчества, реализации потребности в самовыражении, что очень важно для развития критического мышления учащихся.

С целью воспитания самостоятельности суждений и развития критического мышления старшеклассников мы предлагаем в качестве практических рекомендаций примерный тематический план и разработку отдельных занятий факультативного курса по медиаобразованию, которая будет способствовать выработке у школьников умений размышлять о медиатекстах критически, независимо от того, насколько влиятельны их источники, противостоять манипулированию со стороны медиа (см. приложение 6).

Факультативный курс рассчитан на 40 часов занятий в течение двух полугодий (из расчета проведения занятий 2 раза в месяц).

Курс факультатива включает в себя следующие задачи:

1. Познакомить учащихся с основами медиаобразования.
2. Способствовать развитию у школьников старшего школьного возраста способностей к критическому анализу и оценке медиатекстов.
3. Воспитание самостоятельности суждений учащихся.
4. Развитие у старшеклассников умений противостоять манипулированию со стороны медиа.

Тематический план включает цикл лекций и практических занятий. Курс предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность старшеклассника, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в художественно-творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекстов.

Первоначально следует предварительное выявление уровней развития критического мышления старшеклассников по отношению к полноценному анализу произведений медиакультуры. На этом этапе мы предлагаем использовать показатели развития критического мышления аудитории, разработанные А. В. Федоровым [234, 36–39].

1) мотивационный: мотивы контакта с медиатекстами – жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и другие;

2) информационный: знания терминологии, теории, истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации;

3) перцептивный: способности к восприятию медиатекстов;

4) интерпретационный/оценочный: умение интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, высказывать свою точку зрения, критическая автономия.

Необходимо учитывать, что каждый из показателей может проявляться на трех уровнях: высоком, среднем и низком.

1. Высокий уровень развития критического мышления по отношению к медиатекстам:

- учащиеся знакомы с понятиями медиа (СМК), медиаобразование, с терминологией медиаобразования;
- осознают необходимость знаний в области медиа;
- выбор учащимися разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении не развлекательных жанров;
- отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста);
- умение понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию со стороны медиа, умение «декодировать» медиатексты;
- понимание и уважение силы влияния медиатекстов;

2. Средний уровень:

- знакомы с медиа (СМК), с понятием медиаобразование, знание отдельных базовых терминов медиаобразования;
- доминирует ориентация на развлекательные жанры;
- отождествление с персонажем медиатекста (то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя, понимать его психологию);
- частично развиты способности размышлять о медиатекстах критически;
- понимание силы влияния медиатекстов на человека;

3. Низкий уровень:

- затрудняются назвать медиа (СМК), незнакомы с понятием медиаобразование, отсутствие знаний базовых терминов медиаобразования;
- выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов;

- наивно-реалистическое восприятие фабулы медиатекста (способность воспринимать цепь событий в медиатексте, наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста);
- отсутствуют способности размышлять о медиатекстах критически;
- непонимание силы влияния медиатекстов на аудиторию.

С целью выявления отношения старшеклассников к современному миру информации и уровня доверия к медиа проводится анкетирование, тестирование, беседа.

Для выявления уровня развития критического мышления по приведенным показателям мы рекомендуем предложить старшеклассникам написать рецензии на один из видов медиатекстов – выбранный ребятами художественный фильм. Также можно применить метод экспертных оценок. В качестве экспертов по оценке уровня развития критического мышления старшеклассников могут выступить учителя, с которыми необходимо провести предварительную беседу и подготовить оценочные листы с разработанными показателями.

После вводной части предусматривается переход к развитию полноценного восприятия и способностей к осмысленному критическому анализу медиатекстов. На занятиях факультатива мы рекомендуем использовать творческие задания, разработанные отечественными и зарубежными медиапедагогами [191, 89–98]:

- составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача»;
- сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу;
- анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменилось ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов данной работы с результатами работ других учащихся;
- придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте;
- ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. По-

пытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий;

- съемка короткого видеосюжета (длительность 1–3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки;
- прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты;
- просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента;
- чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что данные тексты еще не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста;
- разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле-/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок и т. д.);
- подготовка десятиминутного выпуска теле-/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, обработка материала на компьютере);
- подготовка макета газеты (журнала);
- монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т. д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа;
- изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации;
- анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображении (фотографии, рисунки и т. д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т. д.). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);
- анализ медиатекста на историческую тему, основанную на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т. д.);

- сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте;
- исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или источника медиаинформации (газеты, журналы, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля;
- выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом;
- подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей;
- сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале.

Теперь дадим практические рекомендации по методике проведения нескольких занятий медиаобразовательного факультатива для старшеклассников.

Занятие на тему: «Критическое мышление и манипулятивное воздействие медиа на аудиторию».

Цель: развитие умений старшеклассников противостоять манипулятивному медиавоздействию.

Задачи:

1. Объяснение учащимся понятия «манипулятивное воздействие медиа».
2. Знакомство учащихся с целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами.
3. Развитие умений у старшеклассников критического анализа медиатекстов.

План занятия:

I. Вводная часть. Организационный момент.

II. Основная часть:

- а) введение терминов к новой теме;
- б) изложение педагогом лекционного материала по теме;
- в) беседа с учащимися по новой теме;
- г) выполнение учащимися практических заданий (критический анализ медиатекстов).

III. Заключительная часть. Подведение итогов.

В водной части надо рассказать старшеклассникам о цели занятия и изложить его план. Затем следует предложить лекционный материал:

«Существуют следующие уровни манипулятивного медиавоздействия на аудиторию:

1) Психофизиологический уровень (воздействие на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное).

2) Социально-психологический уровень (основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста).

3) Информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в бизнесе, романтических отношениях, избежать опасности, вести себя в сложной ситуации и т. п.

4) Эстетический уровень (рассчитан на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно» и т. д.)».

Для лучшего усвоения этого материала учащимися можно привести конкретные примеры медиатекстов с их анализом, чтобы затем ребята смогли по аналогии, а потом и самостоятельно выполнять подобные задания.

Дальше следует представить приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию («оркестровка», «селекция», «наведение румян», «приклеивание ярлыков», «игра в простонародность», «свидетельство»).

При подготовке учащихся к самостоятельной работе – выполнении анализа медиатекстов – рекомендуем использовать следующие методические приемы:

а) «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т. д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т. д.);

б) снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;

в) критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации.

После этого учащимся можно дать задание: подготовиться на следующее занятие к проблемному обсуждению на тему: «В каких целях «просеивают» информацию?».

При последующем анализе медиатекстов надо стараться, чтобы к этой работе были привлечены все учащиеся. В процессе анализа различных видов рекламы, которые часто демонстрируют по телевидению, дается задание старшеклассникам – выявить приемы воздействия конкретной рекламы на аудиторию.

Технология проведения игр на медиаматериале. Игра «Антиреклама»: учащиеся делятся на три команды, которые должны прорекламирровать известные товары и предметы, но так, чтобы покупать и пользоваться ими зритель не захотел.

Игра – круглый стол «Аналитический обзор»: участники делятся на микрогруппы, и им предлагается проанализировать отдельные статьи из газет и журналов: политической и так называемой «желтой» прессы.

Целью занятия на тему: «Что такое критический анализ медиатекстов?» является развитие умений старшеклассников критического анализа и оценки медиатекстов. При этом ставятся следующие задачи:

1. Развитие самостоятельных суждений и критического мышления.
2. Развитие способностей к анализу и оценки медиатекста.

План занятия рекомендуем строить по такой схеме:

I. Вводная часть. Организационный момент.

II. Основная часть:

а) демонстрация медиатекстов (показ отрывков из художественных фильмов разных жанров);

б) составление учащимися плана анализа медиатекста;

в) написание учащимися рецензий;

г) коллективное обсуждение медиатекста в форме сюжетно-ролевой игры «Заседание «круглого стола» медиакритиков».

III. Заключительная часть. Подведение итогов.

Критический анализ медиатекстов предлагаем провести следующим образом:

- выявление и рассмотрение содержания эпизода медиатекста, с максимальной яркостью воплощающего закономерность произведения в целом;
- анализ логики авторского мышления: в развитии конфликтов, идей, пространственно – временного и аудиовизуального ряда, монтажа и т. д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения к той или иной позиции создателей медиатекста. В том числе – эвристический подход: истинные или ложные трактовки логики авторского мышления, верные и неверные варианты авторской концепции.

Для обсуждения просмотренных фильмов учащимся можно предложить следующие вопросы:

- Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять?
- Каково ваше мнение о главном герое фильма? Правильно ли он поступает? Могли бы вы поступить так же, как он в той или иной ситуации?
- Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах?
- Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?
- Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду?
- Мог ли сюжет фильма завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста? и др. [234, 314].

В ходе занятий следует использовать различные литературно-имитационные творческие задания (например, аннотация и сценарии рекламных роликов) и театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра на тему пресс-конференции с «авторами» медиатекста; ролевая игра на тему «Интервью с режиссером»; «юридическая» ролевая игра «Встать, суд идет!» (суд над отрицательным персонажем медиатекста) и т. д.

Мы полагаем, что предложенный нами курс занятий по медиаобразованию будет способствовать воспитанию самостоятельности суждений и развитию критического мышления учащихся при соблюдении таких педагогических условий как систематическое проведе-

ние занятий, учет возрастных и психолого-педагогические особенности старшеклассников, их интересов и потребности в области медиа, а также использование на занятиях проблемных, дискуссионных, эвристических, игровых методов, разработанных в отечественном и зарубежном медиаобразовании.

Выводы:

- будущее развитие и состояние общества находится в руках современных старшеклассников, В этой связи возникает настоятельная необходимость воспитания самостоятельности суждений и развития критического мышления учащихся, что позволит им в дальнейшем стать полноправными гражданами демократического общества;
- в современной социокультурной ситуации медиа являются основой повседневной жизни. Одновременно это и средство манипуляции сознанием, которому легче поддается молодежь;
- отличительной чертой учащихся старших классов является то, что в это время у них появляется новая мотивационная структура учения, что связано с дальнейшим продолжением образования, убежденность в необходимости учения для своего развития, самоопределения и подготовки к самостоятельной жизни. Школьники старших классов проявляют интерес к теоретическим проблемам, к методам научного исследования, к самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных задач;
- с учетом того, что все большее влияние на развитие личности старшеклассника начинают оказывать средства массовой информации, пропагандируемые ими цели и ценности жизни, образцы поведения, то представляется крайне необходимым обучение старшеклассников правильному восприятию, критическому анализу и оценке медиаинформации;
- выпускник школы, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее воспринять, понять и проанализировать, не способен аргументированно выразить свою собственную позицию, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям масс-медиа;
- в педагогической науке существует направление – медиаобразование, целью которого является формирование культуры общения с медиа, развитие творческих и коммуникативных способностей, критического мышления, умения анализировать и оценивать медиатекст, обучать учащихся самовыражению при помощи медиа.

- в процессе медиаобразования с учащимися применяются такие методы ведения занятий как словесные, наглядные, репродуктивные, исследовательские, проблемные, эвристические, игровые, творческие (литературно-имитационные, художественно-творческие, театрализовано-ситуативные);
- в процессе медиаобразования следует показать старшеклассникам, как, с помощью каких инструментальных средств и возможностей отображения возникает передаваемый по коммуникативным каналам фрагмент картины мира. Школьник должен всякий раз уяснить, какие именно ограничения в познании мира обусловлены использованием данного инструментария, что позволит ему критически анализировать и оценивать медиаинформацию;
- с целью воспитания самостоятельности суждений и развития критического мышления старшеклассников мы предлагаем проект факультативного курса по медиаобразованию, который рассчитан на 40 часов занятий в течение двух полугодий;
- факультативный курс включает цикл лекций и практических занятий. Курс предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность старшеклассника, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в художественно-творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекстов.
- предложенный нами факультативный курс занятий по медиаобразованию будет способствовать развитию критического мышления учащихся при соблюдении таких педагогических условий как систематическое проведение занятий, учет возрастных и психолого-педагогических особенностей старшеклассников, их интересов и потребности в области медиа, а также использование на занятиях проблемных, дискуссионных, эвристических, игровых методов, разработанных в отечественном и зарубежном медиаобразовании.

Заключение

Сейчас особо остро встает задача воспитания подрастающего поколения. В последнее десятилетие в педагогической науке возникла особая потребность разобраться в сущности и механизмах воспитательного влияния на ребенка. Это, вероятно, обусловлено тем, что педагогические находки прошлого века сегодня уже недостаточны для современного изменившегося мира и человека в нем. Кроме того, нельзя не признать, что педагогическая наука и практика чаще всего в своих поисках ограничивается организационными формами воспитательной деятельности, недооценивая другие источники влияния на внутренний мир, нравственную позицию личности, становление человеческой сущности в подрастающем человеке.

Сложившиеся образовательные практики, нацеленные на передачу максимального объема знаний и недооценивающие духовно-нравственную основу человеческого становления и развития, ограничивают формирование человеческой индивидуальности и объективно приводят к кризису социально-культурной и личностной идентичности. Составными частями общей культуры личности являются интеллектуальная, правовая, политическая, эстетическая, нравственная (этическая), физическая культура, на что должен быть нацелен воспитательный процесс в учреждениях общего и дополнительного образования детей. Особенно остро стоит проблема воспитания нынешних школьников в современной социокультурной ситуации, которая характеризуется ведущими тенденциями развития общества, отражающими процессы глобальной информатизации. В этой связи представляется особенно важным включение в учебно-воспитательный процесс школы медиаобразования. Целью медиаобразования, представляющего собой направление в современной педагогике, является развитие медиакомпетентности школьников, творческой активности, способности мыслить критически, умений сравнивать и оценивать сообщения, передающиеся по каналам медиа, привитие эстетических идеалов, обучение способам современной коммуникации, подготовка к жизни в современных информационных условиях.

В целях воспитания интереса к учению и развития познавательных интересов учащихся следует использовать разработанные медиапедагогами формы медиаобразования учащихся, выбор которых зависит от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, вида образовательного учреждения: включение медиаобразования в интегрированные уроки литературы, истории, МХК, и др., использование

элементов медиаобразования на уроках естественно-научного цикла, а также факультативы, спецкурсы, медиакружки, киноклубы и т. д.

В медиаобразовании разработаны формы и методы работы с медиаматериалами, которые надо использовать в процессе нравственного воспитания учащихся разного возраста: коллективные просмотры художественных фильмов на школьную, молодежную, лирическую, философскую тематику с последующим обсуждением авторской позиции режиссера, характера, поступков героев; ситуативные театрализованные тренинги; инсценировки; ролевые этюды; диспуты.

Изменяющаяся социокультурная ситуация требует от педагогов постоянно держать руку на пульсе нравственного самоощущения и самосознания подрастающего поколения. Большая роль при этом отводится ценностно-ориентировочной деятельности с учащимися, в процессе которой педагоги могут использовать различные медиаматериалы при организации встреч, бесед за круглым столом, диспутов, уроков культуры поведения, утренников, вечеров для школьников разного возраста и т. д. в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, в учреждениях дополнительного образования. Использование медиаобразования в процессе патриотического воспитания может быть самым разнообразным в зависимости от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, интересов, вида образовательного учреждения: создание школьниками собственных медиатекстов (видеофильмов, фотофильмов, газет, Интернет-страничек и пр.) в процессе туристско-краеведческой и экскурсионной деятельности; подготовка школьниками репортажей, отчетов о походах, тематических экскурсиях с использованием медиа технологий; использование учащимися совместно с педагогами мультимедиа при создании самодеятельных краеведческих, военно-патриотических, этнографических школьных музеев.

Использовать медиаматериалы в целях привития детям интереса к изучению и охране природы можно на занятиях школьных эколого-биологических кружков, в учреждениях дополнительного образования; на станциях юных натуралистов, биологов, зоологов, опытников сельского хозяйства, в детских летних оздоровительных центрах, экологических лагерях и т. д.

Большая роль в трудовом воспитании и профориентации школьников принадлежит самодеятельному техническому творчеству, которое осуществляется в системе дополнительного образования учащихся. Повышению эффективности работы учреждений дополнительного образования этой направленности будет способствовать широкое использование медиатехнологий, в частности: компьютер-

ные технологии в профильных учреждениях дополнительного образования: кружках, центрах, станциях юных техников и. т. д.

Сохранению здоровья подрастающего поколения в значительной степени способствует физическое воспитание учащихся, осуществляемое как в общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях, лицеях), так и в учреждениях дополнительного образования). При этом большое место должно отводиться технологии включения медиаобразования в процесс физического воспитания учащихся.

Система медиаобразования обладает большими возможностями для воспитания творческой активности учащихся и развития детской одаренности, так как оно представляет собой средство развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, креативности, мировоззрения, активизации знаний, полученных учащимися в процессе изучения учебных дисциплин. Медиаобразование способствует развитию критичности ума, аналитических способностей в восприятии и оценке медиатекстов, умению выделять основной смысл медиатекста, создавать собственные конструкции из аудиовизуальных и вербальных образов. Также школьники, и особенно одаренные, должны быть в курсе всей новейшей информации о технологических возможностях и потенциях новых медиа, уметь использовать их в своей практической деятельности по созданию собственных медиапродуктов.

Таким образом, можно заключить, что медиаобразование обладает огромным потенциалом в плане использования в воспитании детей в учреждениях общего и дополнительного образования. Конечно, в данном издании мы затронули лишь некоторые аспекты этой проблемы. Однако, мы полагаем, что материалы, представленные в монографии, будут являться базой и способствовать выявлению основных тенденций дальнейшего использования медиаобразования в воспитании детей.

Данная монография предназначена для студентов вузов, аспирантов, преподавателей высшей школы, исследователей в области педагогики и медиаобразования, а также практических работников учреждений общего и дополнительного образования детей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации № 03.13.30 «Медиаобразование», утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

Библиографический список

1. Азаров, Ю. П. Методика воспитательной работы : учеб. пособие / Ю. П. Азаров, Л. М. Байтенова, Е. П. Белозерцев / [под ред. Л. И. Рувинского] ; М.: Просвещение, 1989. – 335 с.
2. Акимова, Л. А. Социология досуга : учеб. пособие / Л. А. Акимова. – М.: МГУКИ, 2003.
3. Алиев, Ю. Б. Основы эстетического воспитания : пособие для учителя / Ю. Б. Алиев, Г. Т. Ардаширова, Л. П. Барышникова / [под ред. Н. А. Кушаева] ; М.: Просвещение, 1986. – 240 с.
4. Альварес, Н. Л. Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от виртуальных проектов – к реальным результатам // Медиаобразование – 2006. – № 2. – С. 21–27.
5. Астахов, А. И. Воспитание творчеством / А. И. Астахов. – М.: Просвещение, 1986.
6. Бабаева, Ю. Д. Психология одаренности детей и подростков / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина. – М.: Академия, 2000.
7. Бакулев, Г. П. Конвергенция медиа и журналистики / Г. П. Бакулев. – М., 2002.
8. Баранов, О. А. Кино во внеклассной работе школы / О. А. Баранов. – М.: ВБПК, 1980. – 48 с.
9. Баранов, О. А. Медиа, современная семья и школьник / О. А. Баранов, С. Н. Пензин. // Медиаобразование – 2006. – № 2. – С. 27–41.
10. Баранов, О. А. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью: учеб. пособие / О. А. Баранов, С. П. Пензин. – Тверь: ТГУ, 2005. – 189 с.
11. Баранов, О. А. Экран становится другом / О. А. Баранов. – М.: Просвещение, 1979. – 96 с.
12. Барбитова, И. Д. Использование средств лично ориентированного воспитания при работе с одаренными детьми // Одаренный ребенок – 2007. – № 2.
13. Баскаков, В. Е. В ритме времени: Кинематографический процесс сегодня / В. Е. Баскаков. – М.: Искусство, 1982. – 335 с.
14. Баскаков, В. Е. Противоречивый экран: Духовный кризис буржуазного общества и кино / В. Е. Баскаков. – М.: Искусство, 1980. – 223 с.
15. Баскаков, В. Е. Сражающийся экран: Современная идеологическая борьба и киноискусство : кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
16. Баскаков, В. Е. Экран и время / В. Е. Баскаков. – М.: Искусство, 1974. – 232 с.
17. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
18. Беньямин, В. Производство искусства в эпоху его технической воспроизводимости // Киноведческие записки, 1989. – № 2. – С. 151–167.
19. Бердяев, Н. А. Кризис искусства / Н. А. Бердяев. – М.: СП Интерпринт, 1990. – 48 с.
20. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры, Психология человеческой судьбы. Пер. с англ. / [под общ. ред. М. С. Мацковского] – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.

21. Беспятова, Н. К. Военно-патриотическое воспитание детей и подростков : метод. пособие / Н. К. Беспятова. – М.: Айрис пресс, 2006.
22. Бехтерев, В. М. Внушение и его роль в общественной жизни / В. М. Бехтерев. – СПб, 1903.
23. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
24. Библер, В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер. – М., 1992.
25. Богомолов, Ю. Ищите автора! Искусство быть кинозрителем / Ю. Богомолов. – М.: Киноцентр, 1988. – 128 с.
26. Бодалев, А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
27. Божков, Ю. И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: дис. ... канд пед. наук / Ю. И. Божков. – М., 1983. – С. 141.
28. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.
29. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии – 1978. – № 4.
30. Бондарева, Е. Л. Искусство кино и эстетическое воспитание молодежи: Проблемы и опыт / Е. Л. Бондарева. – Мн.: Народная асвета, 1986. – С. 34–38.
31. Бондаревская, Е. В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: РГПИ, 1986. – 120 с.
32. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е. В. Бондаревская // Опыт разработки концепции воспитания. – Ростов-н/Д.: РИПКРО, 1993.
33. Бондаревская, Е. В. Теория и практика лично-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
34. Бондаренко, Е. А. Диалог с экраном : учеб. пособие / Е. А. Бондаренко. – М.: SVR-Аргус, 1994.
35. Бондаренко, Е. А. Путешествие в мир кино / Е. А. Бондаренко. – М.: Олма-Пресс Гранд, 2003.
36. Бондаренко, Е. А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры / Е. А. Бондаренко. – Омск: Изд-во Сибир. филиал Российск. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
37. Борев, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
38. Бореев, В. Ю. Видео: Техника. Досуг. Культура / В. Ю. Бореев. – М.: Профиздат, 1990. – 208 с.
39. Бореев, В. Ю. Культура и массовая коммуникация / В. Ю. Бореев, А. В. Коваленко. – М.: Наука, 1986.
40. Бочарская, И. А. Роль медиаобразования в системе формирования культуры личности старшеклассника / И. А. Бочарский // Журналистика и медиаобразование в XXI веке / [отв. ред. А. П. Короченский] ; Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. – С. 239–241.

41. Бэээлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию – М., 1995. – 51 с.
42. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве / [И. Вайсфельд и др.] – М.: Просвещение, 1981. – Кн. 1. – 223 с. ; Кн. 2. – 175 с.
43. Вакулюк, В. Мультимедийные технологии в учебном процессе / В. Вакулюк, Н. Семенова // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 101–105.
44. Вартанов, А. С. От фото до видео / А. С. Вартанов. – М., 1996.
45. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007.
46. Вершинская, О. Н. Информационно-коммуникационные технологии / О. Н. Вершинская. – М.: Наука, 2007. – 203 с.
47. Власова, Н. М. Рекламный конструктор / Н. М. Власова. – Новосибирск, 1998.
48. Возчиков, В. А. Медиафера философии образования / В. А. Возчиков. – Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007.
49. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
50. Выготский, Л. С. Детская психология : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – 1984. – Т. 4.
51. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968.
52. Выдрин, В. М. Современные проблемы теории физической культуры как вида культуры : учеб. пособие / В. М. Выдрин. – СПб.: СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2001.
53. Генкин, Д. М. Организация и методика художественно-массовой работы : учеб. пособие для студентов ин-тов культуры / Д. М. Генкин, А. А. Конович, Б. Н. Петров и др. / под ред. Д. М. Генкина. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
54. Герасимов, С. А. Система эстетического воспитания школьников / С. А. Герасимов. – М.: Знание, 1983.
55. Гильбух, Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М.: Знание, 1991.
56. Голованов, В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования / В. П. . М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2004.
57. Гончаров, И. Эстетическое воспитание школьников / И. Гильбух. – М.: Просвещение, 1989.
58. Горбачев, А. Л. Механизмы и условия формирования духовно-нравственной культуры личности // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: межвузовский сборник научных трудов. – Вып.5. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009.
59. Горбачев, В. Г. История философии / В. Г. Горбачев. – Брянск, 1998.
60. Гордиенко, Е. В. Молодежный научный поиск: личность в изменяющихся социальных условиях Е. В. Гордиенко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та. 2008.

61. Горницкая, Н. С. Киноискусство в системе подготовки и повышения квалификации учителей // Тезисы выступлений участников пленарного Совета по кинообразованию СК СССР. – Ереван, 1979. – С. 61.
62. Гращенкова, И. Н. Кино как средство эстетического воспитания: учеб. пособие / И. Н. Гращенкова. – М.: Высшая школа, 1986. – 224 с.
63. Гращенкова, И. Н. Основы киноискусства / Примерный учебно-тематический план и программа для народного университета киноискусства. – М.: Знание, 1984. – 40 с.
64. Грушин, Б. А. Эффективность массовой информации и пропаганды: понятия и проблемы измерения / Б. А. Гришин. – М.: Знание, 1979. – 64 с.
65. Гура, В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В. В. Гура. – Ростов-н/Д.: Изд-во Южного федер. ун-та, 2007. – 320 с.
66. Демин, В. П. Массовые виды искусства и современная художественная культура / В. П. Демин. – М.: Искусство, 1986.
67. Демин, В. П. Поговорим о кино / В. П. Демин. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
68. Джушаева, П. Д. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в современных условиях : на материале педпрактики : дис. ... канд. пед. наук. – Чарджоу, 1989. – 209 с.
69. Драч, Г. В. Учебный курс по культурологии. Многоуровневое учебное пособие для учащихся средних и высших учебных заведений / Г. В. Драч. – Ростов-н/Д.: Изд-во Феникс, 1996. – 576 с.
70. Дроздов, А. Ю. Агрессивное телевидение: социально-психологический анализ феномена // Социс – 2001. – № 8.
71. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н. М. Никольской / под ред. Н. Д. Виноградова. – Государственное изд-во РСФСР. – Берлин, 1922. – 196 с.
72. Дьяконов, Ю. А. Радость созидания: кн. для учителя / Ю. А. Дьяконов. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
73. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
74. Еляков, А. Обратная сторона информационной революции // Высшее образование в России – 2003. – № 3.
75. Жабский, М. И. Кино и массы / М. И. Жабский // Проблемы социокультурного воздействия – М.: Знание, 1987. – 64 с.
76. Жабский, М. И. Социология кино: истоки, предмет, перспективы / М. И. Жабский. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
77. Жакеева, Р. Подготовка студентов педагогических вузов к работе по эстетическому воспитанию младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 18 с.
78. Жарков, А. Д. Технология культурно-досуговой деятельности : учеб. пособие / А. Д. Жарков. – М.: Изд-во МГУК, ИПО Профиздат, 2002.
79. Журналистика и медиаобразование в XXI веке / под ред. А. П. Короченского – Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. – 368 с.

80. Заболоцкая, И. А. Опыт работы с одаренными детьми / И. А. Заболоцкая // Дополнительное образование. – 2007. – № 9.
81. Завершинская, Т. А. Эстетическое воспитание как средство гуманитарной подготовки студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Завершинская – М., 1989. – 16 с.
82. Зазнобина, А. С. Общая характеристика образовательной области / А. С. Зазнобина. [Электронный ресурс] : [веб-сайт]. – Электрон. дан. – Режим доступа:<http://www.mediaeducation.ru>
83. Зайцева, Л. А. Киноязык: возвращение к истокам / Л. А. Зайцева. – М.: ВГИК, 1997. – 80 с.
84. Зарубежные киномеридианы / ред.-сост. И. А. Звегинцева. – М.: ВНИИ киноискусства Госкино СССР, 1990. – 160 с.
85. Зборовский Г. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 28–32.
86. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
87. Зоркая, Н. М. Зрелищные формы художественной культуры / Н. М. Зоркая. – М.: Знание, 1981. – 48 с.
88. Зоркая, Н. М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой информации и репродуцированное искусство / Н. М. Зоркая. – М.: Искусство, 1981. – 167 с.
89. Иванова, С. М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. М. Иванова. – М., 1978. – 16 с.
90. Ильин, В. Образование в XXI веке // Высшее образование в России. – 2004. – № 1.
91. Иосифян, С. А. Кино и молодежная аудитория : учеб. пособие / С. А. Иосифян. – М.: ВГИК, 1979. – 80 с.
92. Иосифян, С. А. Проблемы массовости киноискусства / С. А. Иосифян. – М.: Изд-во ВГИК, 1977. – 62 с.
93. Искусство и эстетическое воспитание молодежи / ред. коллегия: В. Г. Кисунько (отв. ред.), И. Н. Гращенко, И. С. Левшина. – М.: Наука, 1981. – 335 с.
94. Капралов, Г. А. В поисках точки опоры / Г. А. Капралов. – М.: Изд-во ВБПК, 1983. – 64 с.
95. Каргина, М. Проблемы социализации подростка // Воспитание школьников. – 2003. – № 4.
96. Кино – дети – школа / под ред. А. М. Гельмонта. – М.: Просвещение, 1998.
97. Кино : энциклопедический словарь / гл. ред. С. И. Юткевич. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 640 с.
98. Кириллова, Н. Б. История отечественного и зарубежного киноискусства: метод. рекомендации к программе учебного курса / Н. Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. – 58 с.
99. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.

100. Кириченко, О. М. Эстетическая подготовка учителя в университете : дис. ... канд. пед. наук. / О. М. Кириченко. – Одесса, 1982. – 176 с.
101. Кирмайер, М. Мультимедиа / М. Кирмайер. – СПб: ВНК Санкт-Петербург, 1994.
102. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.
103. Ковшарова, Т. В. Экология и мультимедиа (авторская программа курса) / Т. В. Ковшарова. – Иркутск: Изд-во Иркутск. обл. ин-та пов. квалиф. раб. обр-я, 2005. – 46 с.
104. Кокарев, И. Е. США в зеркале голливудского экрана / И. Е. Кокарев. – М.: Знание, 1985. – 56 с.
105. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М., 1998.
106. Колеченко, А. К. Психология и технологии воспитания : монография / А. К. Колеченко. – СПб.: КАРО. 2006.
107. Кон, И. С. Психология старшеклассников / И. С. Кон. М., 1980.
108. Коржуев, Л. Как формировать критическое мышление? / Л. Коржуев, В. Попков, Е. Рязанова // Высшее образование в России. – 2003. – № 5.
109. Корсак, К. Цель образования XX века – человек с новым мышлением / К. Корсак. // Народное образование. – 2002. – № 9.
110. Косова, В. Эффективная форма работы с одаренными школьниками / В. Косова // Педагогическая техника. – 2005. – № 5.
111. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000.
112. Краткий психологический словарь / ред-сост. Л. А. Карпенко. [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. – 512 с.
113. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д. М. Гвиашимни, Н. И. Лапина. – М., 1988. – С. 150.
114. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителей / под ред. М. Ф. Овсяникова. – М.: Просвещение, 1983.
115. Кукаркин, А. В. По ту сторону рассвета. Буржуазное общество: культура и идеология / А. В. Кукаркин. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977.
116. Кулакова, Л. И. Очерки истории русской эстетической мысли XVIII века / Л. И. Кулакова. – Л.: Просвещение, 1968. – 344 с.
117. Куприянов, Б. В. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей : учеб.-метод. пособие / Б. В. Куприянов, М. И. Рожков, И. И. Фришман. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
118. Куприянов, Б. В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Б. В. Куприянов, Е. А. Салина, Н. Г. Крылова. – М.: Издат. центр Академия, 2004.
119. Лабковская, Г. С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. С. Лабковская. – М., 1976. – 20 с.
120. Левшина, И. С. Воспитание школьников средствами художественного кино : дис. ... канд. пед. наук / И. С. Левшина. – М., 1974. – 226 с.
121. Левшина, И. С. Как воспринимаются произведения искусства / И. С. Левшина. – М.: Знание, 1986. 96 с.

122. Левшина, И. С. Любите ли вы кино? / И. С. Левшина. – М.: Искусство, 1978. – 254 с.
123. Левшина, И. С. Подросток и экран / И. С. Левшина. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.
124. Легко ли быть молодым ... / сост. В. Огрызко. / М.: Молодая гвардия, 1989. – 269 с.
125. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие / Н. С. Лейтес. – М.: Академия, 2001.
126. Лейтес, Н. С. Судьба вундеркиндов // Семья и школа. – 1990. – № 12.
127. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. 302 с.
128. Лепская, Н. И. Опыт диагностики художественного восприятия // Искусство в школе. – 2004. – № 1.
129. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Прометей, 1992. 528 с.
130. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1992.
131. Майерс, Д. Д. Социальная психология / Д. Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2006.
132. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – С.13–14.
133. Маркова, Т. М. Фестиваль литературно-журналистского творчества как форма развития связей студии и эффективный способ поиска одаренных детей / Т. М. Маркова, Е. С. Наумова // Дополнительное образование, 2006. – № 1.
134. Мартыненко, Ю. Я. Системный анализ и проблемы теории киноискусства : учеб. пособие / Ю. Я. Мартыненко. – М.: ВГИК, 1980. – 76 с.
135. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика / Л. Мастерман // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 37–48.
136. Матюшкин, А. М. Одаренность и творчество: концепция, итоги и перспективы исследований // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института РАО. – М., 1999.
137. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности: проблема практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993.
138. Мехонцева, Д. Проблемы воспитания // Народное образование. – 2002. – № 9.
139. Мид, М. Культура и мир детства. Избранные произведения. Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. Сост. и послесловие И. С. Кона. – М.: Наука, 1988. 429 с.
140. Мифы и реальность: Зарубежное кино сегодня / сост. М. Шатерникова; ред. В. Е. Баскаков и др. – Вып. 10. – М.: Искусство, 1988. – 240 с.
141. Мифы и реальность: Зарубежное кино сегодня / сост. М. Шатерникова; ред. А. М. Адамович и др. – Вып. 11. – М.: Искусство, 1989. – 288 с.
142. Могилев, А. В. Тележурналистика / А. В. Могилев. – М.: Высшая школа, 1999.

143. Мокшанцев, Р. И. Психология рекламы : учебное пособие / науч. ред. М. В. Удальцова. – М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. – 230 с.
144. Молодцова, Т. Д. Психология, диагностика и коррекция детских трудностей / Т. Д. Молодцова. – Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2005.
145. Молчанов, В. В. Миражи массовой культуры / В. В. Молчанов. – Л.: Искусство, 1984. – 119 с.
146. Молчанов, В. В. Новый Франкенштейн / В. В. Молчанов. – Л.: Искусство, 1986. – 128 с.
147. Моляко, В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
148. Москвичева, Л. Н. Эстетическое развитие личности и ее творческий потенциал. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
149. Мурюкина, Е. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» : учеб. пособие для вузов / Е. В. Молчанова, И. В. Чельшева / отв. ред. А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
150. Назаров, М. М. Медиа и власть в современной России / М. М. Назаров // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 1.
151. Неменский, Б. А. Мудрость красоты : кн. для учителей / Б. А. Неменский. – М.: Знание, 1987.
152. Немов, Р. С. Психология: Психология образования / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 2.
153. Нечай, О. Ф. О вкусах спорят / О. Ф. Нечай. – Мн.: Наука и техника, 1986. – 95 с.
154. Нечай, О. Ф. Основы киноискусства : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / О. Ф. Нечай. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
155. Нечай О. Ф. Основы киноискусства : учеб. пособие для некинематографических вузов / О. Ф. Нечай, Г. В. Ратников. – Мн.: Высш. школа, 1985. – 368 с.
156. Николаева, Е. И. Телевидение и мы / Е. И. Николаева // Эко. – 2001. – № 12.
157. Новиков, К. Ю. Психология массовой коммуникации / К. Ю. Новиков. – М.: Аспект-пресс, 2007. – 123 с.
158. Образовательные технологии XXI века ОГ'07 / под ред. С. И. Гудилиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. – М., 2007. – 346 с.
159. Общая психология / под ред. В. В. Богословского и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
160. Одаренные дети : пер. с англ. / под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991.
161. Органова, О. Н. Специфика эстетического восприятия : дис. ... д-ра филос. наук / О. Н. Органова. – М., 1977. – 353 с.
162. Ортега-и-Гассет, Х. Две главные метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Эстетика: Философия культуры. – М., 1991. – С. 444–445.
163. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / под ред. Л. С. Зазнобиной. – М.: УЦ Перспектива, 2000. – 80 с.
164. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997.

165. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П. Д. Павленок. – М.: ИНФРА, 1997. – 368 с.
166. Основы эстетического воспитания / ред. Н. А. Кушаев. – М.: Просвещение, 1986.
167. Павлова, Е. К. Социально-психологические аспекты работы с одаренными детьми // Дополнительное образование. – 2005. – № 12.
168. Пензин, С. Н. Кино – воспитатель молодежи / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1975. – 127 с.
169. Пензин, С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
170. Пензин, С. Н. Программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания» / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1974.
171. Первый век кино. Популярная энциклопедия. – М.: Локид, 1996. – 711 с.
172. Петровский, А. В. Возрастная и педагогическая психология / А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 1987.
173. Петровский, А. В. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, Высшая школа, 2001. – 512 с.
174. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969.
175. Полат, Е. С. Личностно-ориентированный подход в системе школьного образования // Дополнительное образование. – 2002. – № 4.
176. Поличко, Г. А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Поличко. – М., 1987. – 199 с.
177. Поличко, Г. А. Программа курса «Введение в кинопедагогику. Основы кинематографической грамотности» / Г. А. Поличко. – М.: Изд-во АДК СССР, 1990. – 23 с.
178. Программы кинообразования студентов и учителей : сборник программ / Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. – М.: Минпрос РСФСР, 1986.
179. Программы педагогического института. Основы киноискусства. Факультативный курс / сост. Е. Горбулина. – М., 1976.
180. Пропп, В. Я. Фольклор и действительность / В. Я. Пропп. – М.: Искусство, 1976. – С. 51–53.
181. Психология одаренности детей и подростков : учеб. пособие / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Academia, 2000.
182. Рабинович, Ю. М. Кино как средство воспитания школьников: опыт создания системы // Кино: прокат, реклама, методика, практика. – М.: Изд-во Союзинформкино, 1986. – 32 с.
183. Рабочая книга школьного психолога / под ред. А. Н. Дубровина. – М.: Просвещение, 1991.
184. Разлогов, К. Э. Крушение иллюзий / К. Э. Разлогов. – М.: Союз кинематографистов СССР, 1982. – 77 с.

185. Разлогов, К. Э. Парадоксы коммерциализации // Экран и сцена. – 1991. – № 9. – С. 10.
186. Разумный, В. А. Реликвии памяти / В. А. Разумный, К. С. Черевик. – Таганрог, 1995.
187. Райли, Д. Массовая коммуникация и социальная система / Д. Райли, М. Райли // Социология сегодня: Проблемы и перспективы. – М., 1965.
188. Рашлинский, А. Л. Рабочая концепция одаренности / А. Л. Рашлинский, Д. Б. Богоявленская и др. – М., 1998.
189. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – Т. 1. – М., 1993.
190. Рубинштейн, С. Л. Способности. Основы общей психологии : в 2 т. – М., 1989. – Т. 2.
191. Рыжих, Н. П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств / Н. П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 187 с.
192. Рыжих, Н. П. Развитие медиакомпетентности студентов педагогического вуза на материале экранных искусств / Н. П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. – 230 с.
193. Савенков, А. И. Детская одаренность / А. И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 2009.
194. Самохин, В. Н. Эстетическое восприятие: вопросы методологии и критики / В. Н. Самохин. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.
195. Сафронова, Е. М. Воспитательная деятельность в школе в контексте личностного подхода в образовании // Педагогика. – 2003. – № 3.
196. Селевко, Г. К. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко. // Школьные технологии. – 2002. – № 3.
197. Синягина, Н. Ю. Работа с одаренными детьми: проблемы и перспективы / Н. Ю. Синягина // Одаренный ребенок. – 2006. – № 6.
198. Скрипин, А. Г. Подготовка студентов педагогических вузов к использованию различных видов искусства в воспитании учащихся : дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Скрипин. – Ташкент, 1985. – 224 с.
199. Слостенин, В. Н. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования / В. Н. Слостенин, Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 3.
200. Смирнов П. В поисках темы / П. В. Смиров, В. Иванова, Э. Лындина. – М.: Киноцентр, 1990. – 64 с.
201. Смольская, Е. П. «Массовая культура»: развлечение или политика? / Е. П. Смольская. – М.: Мысль, 1986. – 144 с.
202. Современное западное искусство / ред. коллегия : Г. А. Недошивин, Б. И. Зингерман, В. Г. Клюев. – М.: Наука, 1972. – 240 с.
203. Современные технологии социально-культурной деятельности : учеб. пособие / под ред. Е. И. Григорьевой– Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002.
204. Сорокоумова, Г. В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 215 с.

205. Столбникова, Е. А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.
206. Суртаев, В. Я. Игра как социокультурный феномен : учеб. пособие / В. Я. Суртаев. – 2-е изд. испр. и доп. – СПб., 2005.
207. Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа / отв. ред. В. С. Собкин. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 176 с.
208. Теплов, Б. М. Способности и одаренность. Избранные труды : в 2 т. – М., 1995. – Т. 1.
209. Терасье, Ж. К. Сверходаренные дети / Ж. К. Терасье. – М., 1999.
210. Титова, С. А. Духовно-нравственное воспитание / С. А. Титова. – Мн.: Красико-Принт, 2006.
211. Толстых, А. В. До 16-ти и старше // Кино и школа. – М.: Изд-во Киноцентр, 1988. – 64 с.
212. Трошин, Д. Н. Через гармонию личности к гармонии действия // Вестник высшей школы. – 2003. – № 11.
213. Трубицына, Л. В. Информационный век: защита от СМИ // Проблемы медиапсихологии. – 2003. – № 2.
214. Тузиков, А. В. Масс-медиа: идеология видимая и невидимая // Полис. – 2002. – № 5.
215. Туринина, Г. А. Основы медиа журналистики / Г. А. Туринина. – М., 2007.
216. Туровская, М. И. Почему зритель ходит в кино // Жанры кино – отв. ред. В. И. Фомин. – М.: Искусство, 1979. – 319 с.
217. Тяни-Толкай. – М.: ВГИК, 1994. – 117 с.
218. Усов, Ю. Н. В мире экранных искусств / Ю. Н. Усов. – М.: SVR – Аргус, 1995. – 224 с.
219. Усов, Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников : дис. ... д-ра пед. наук / Ю. Н. Усов. – М., 1988. – 362 с.
220. Усов, Ю. Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства». 9–11 классы / Ю. Н. Усов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1986. – 36 с.
221. Усов, Ю. Н. Программа «Кинообразование и киновоспитание школьников / Ю. Н. Усов, Е. С. Левин, З. С. Смелкова // Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. – М.: Изд-во Минпрос. РСФСР, 1986. – 173 с.
222. Утилов, В. А. Очерки истории мирового кино / В. А. Утилов. – М., 1991. – 112 с.
223. Федеральная целевая программа «Одаренные дети» // Официальные документы в образовании. – 2010. – № 3.
224. Феллини, Ф. Делать фильм / Ф. Феллини. – М.: Искусство, 1984. – 287 с.
225. Феркель, В. Б. Техника и технология СМИ : учеб. пособие. – Часть II – Челябинск, 2001.
226. Федоров, А. В. Видеоспор: Кино – видео – молодежь / А. В. Федоров. – Ростов-н/Д.: Ростовское книжное издательство, 1990.

227. Федоров, А. В. « За» и « против»: Кино и школа / А. В. Федоров. – М.: ВБПК, 1987.
228. Федоров, А. В. Медиаобразование в России. Терминология медиаобразования / А. В. Федоров. – [Электронные данные] : Режим доступа: <http://www.tmei.ttn.ru/media/Mtermin.htm>
229. Федоров, А. В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств / кино, телевидение, видео / : учеб. пособие / А. В. Федоров. – Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. – 383 с.
230. Федоров, А. В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. – 68 с.
231. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов-н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
232. Федоров, А. В. Медиаобразование в зарубежных странах / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
233. Федоров, А. В. Медиаобразование в педагогических вузах / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 314 с.
234. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
235. Федоров, А. В. Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
236. Федоров, А. В. Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2009. – № 1. – С. 118–128.
237. Федоров, А. В. Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2008. – № 4. – С. 60–80.
238. Федоров, А. В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 24–38.
239. Федоров, А. В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2009. – № 8. – С. 89–110.
240. Федоров, А. В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания / А. В. Федоров // Перемена. – 2007. – № 3. – С. 15–21.
241. Федоров, А. В. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2008. – № 8. – С. 99–126.
242. Федоров, А. В. Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. – 2008. – № 12. – С. 117–141.

243. Федоров, А. В. Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 2. – С. 73–90.
244. Федоров, А. В. Контент-анализ процесса функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 10. – С. 26–40.
245. Федоров, А. В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла / А. В. Федоров // *Инновации в образовании*. – 2007. – № 7. – С. 107–116.
246. Федоров, А. В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
247. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО Информация для всех. – 2007. – 616 с.
248. Федоров, А. В. Структурный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 6. – С. 101–111.
249. Федоров, А. В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы / А. В. Федоров // *Alma Mater – Вестник высшей школы*. – 2009. – № 7. – С. 34–44.
250. Федоров, А. В., Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее / А. В. Федоров, А. А. Левицкая. – Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. – 616 с.
251. Федоров, А. В. Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность / А. В. Федоров, А. А. Левицкая. – Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. – 476 с.
252. Федоров А. В. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А. В. Федорова / А. В. Федоров, И. В. Чельшева, А. А. Новикова и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
253. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 348.
254. Финогенова, О. М. Иницирующий подход в работе с одаренными детьми // *Одаренный ребенок*. – 2007. – № 3.
255. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Искусство и духовный мир человека / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – Л.: Знание, 1982. – 112 с.
256. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 418 с.
257. Халлиева, Р. М. История искусств: Театр, кино, изобразительное искусство, музыка / Р. М. Халлиева // *Программы педагогических вузов*. – М.: Мин. прос. СССР, 1985. – 179 с.
258. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
259. Хижняк, Ю. Н. Как прекрасен этот мир / Ю. Н. Хижняк. – М.: Знание, 1986.

260. Хилько, Н. Ф. Медиа среда в системе взаимоотношений с экранной информацией / Н. Ф. Хилько // Медиаобразование. – 2006. – № 4.
261. Чельшева, И. В. Методика медиаобразования в школе и вузе / под ред. А. В. Федорова. – Таганрог: Изд-центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
262. Чельшева, И. В. Научно-образовательный центр: Медиаобразование и медиакомпетентность: подготовка будущих педагогов / [И. В. Чельшева и др.] ; под ред. И. В. Чельшевой. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 231 с.
263. Цыркун, Н. А. Разрушение разума / Н. А. Цыркун. – М.: Искусство, 1986. – 174 с.
264. Шамсутдинова, Д. В. Социально-культурная интеграция личности в сфере досуга : монография / Д. В. Шамсутдинова. – Казань: Изд-во Казан. Университета, 2001.
265. Шариков, А. В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы / А. В. Шариков. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991.
266. Шариков, А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – 65 с.
267. Шариков, А. В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары) / А. В. Шариков, С. Н. Фазульянова, Е. В. Петрушкина. – Самара, 2006. – 50 с.
268. Шариков, А. В. Шаг навстречу: кино, наука, образование // Медиаобразование. – 2006. – № 1. – С. 10.
269. Шерковин, Ю. А. Психологические проблемы массовых коммуникаций / Ю. А. Шерковин. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
270. Шестаков, В. П. Мифология XX века / В. П. Шестаков. – М.: Искусство, 1988. – 224 с.
271. Шилова, И. ...И мое кино (пятидесятые, шестидесятые, семидесятые) НИИК // Киноведческие записки, 1992.
272. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М., 1986.
273. Эстетика : словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
274. Эстетическое воспитание в школах искусств / ред. Холабузар. – Ташкент, 1988.
275. Эстетическое воспитание школьников. Вопросы теории и методики / ред. М. Д. Таборидзе – М.: Просвещение, 1988.
276. Эстетическое воспитание учащихся во внешкольных учреждениях./Ред. Мирошниченко. – М.: Просвещение, 1988.
277. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : кн. для учителя / сост. Г. С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.
278. Юдина, Е. Н. Медиапространство как культурная и социальная система / Е. Н. Юдина. – М.: Прометей, 2005. – 160 с.
279. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М., 1967. – 97 с.
280. Юрашев, В. В. Концептуальный взгляд на работу с талантливыми детьми // Одаренный ребенок. – 2005. – № 5.

281. Юренив, Р. Н. Новаторство советского киноискусства : кн. для учителя / Р. Н. Юренив. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
282. Яглом, И. М. Теория информации / И. М. Яглом. – М.: Знание, 1961.
283. Яковлева, Н. Н. Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства : дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Яковлева. – Мн., 1988. – 193 с.
284. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова; Полиус, 1998. – 639 с.
285. Ямпольский, М. Видео: коммерция, эстетика и идеология / М. Ямпольский // Мифы и реальность. Зарубежное кино сегодня. Вып. II / сост. М. С. Шатерникова. – М.: Искусство, 1989. – С. 169–187.
286. Ямпольский, М. В. Полемические заметки об эстетике массового фильма / М. В. Ямпольский // Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков «Современность и задачи советского киноискусства». 12–13 октября 1987 года. – М.: Изд-во СК СССР, 1987. – С. 31–44.
287. Ястребцова, Е. Н. Пять вечеров: беседы о телекоммуникационных образовательных проектах / Е. Н. Ястребцова. – М.: Проект Гармония, 2001. – 216 с.
288. Ястребцова, Е. Н. Моя провинция – центр Вселенной: развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах / Е. Н. Ястребцова, Я. С. Быховский. – М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
289. Beyer, V. K. Improving Thinkign Skills. In: Phi Delta Kappan / V. K. Beyer. – 1984. – Vol. 65. – № 8. – P. 56.
290. Buckingham, D. The Making of Citizens / D. Buckingham. – London-New York: Routledge, 2000. – 235 p.
291. Burns, D. and Wall, I. Film English Curriculum Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers. Notes / D. Burns and I. Wall. – London: Film Education, 1990.
292. Corliss, R. Revenge of the Dyna-Movies // Time. – 1990. – № 3.
293. Fedorov, A. Empty Seats // Audience. – 1998. – № 201. – P. 20.
294. Fedorov, A. Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. Thinking Classroom. – 2007. – № 3. – P. 13–19.
295. Fedorov, A. Media Education and Media Literacy: Russian Point of View: History. Concepts / A. Fedorov. – Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2010. – 356 с.
296. Fedorov, A. Russian Media education Literacy Centers in the 21 st Century // The Journal of Media Literacy (USA). – 2010. – Vol. 57. – № № 1–2. – P. 62–68.
297. Fedorov, A. Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and Present / A. Fedorov. – Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. – 476 с.
298. Fedorov, A. Modern Media Education Models. Acta Didactica Napocensia, 2011. – Vol. 4. – P. 73–82. – URL: <http://adn.teaching.ro/>
299. Feilitzen, C. Education for the Media and the Digital Age // The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, 1999. – № 2–3. – P. 11–12.
300. Jones, M. A Critical and Eclectic Approach to Media Education : Overview of the Leicester Workshop // Media Development – Vol XLII. – 1995. – № 2. – P. 3–5.

301. Hall, S. & Whannel, P. *The Popular Arts* / S. Hall & P. Whannel. – London: Hutchinson, 1964.
302. Hart, A. *Understanding the Media* / A. Hart. – London: Routledge, 1998. – 268 p.
303. Kubey, R. *The Case for Media Education* // *Education Week*. – 1991. – Vol. X. – № 24. – P. 27.
304. Kubey, R. *Obstacles to the Development of Media Education in the United States* // *Journal of Communication, USA*, 1998. – № 4. – P. 58–65.
305. Masterman, L. *A Rational for Media Education*. In Kubey, R. (Ed) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (USA.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. – P. 15–68.
306. Masterman, L. *Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways* // *Media Development*, 1995. – № 2. – P. 6–9.
307. Masterman, L. *New Paradigms and Directions*. *Telemedium* // *Journal of Media Literacy*, 2000. – Vol. 46. – № 1. – P. 7.
308. *Media Education*. – P., UNESCO, 1984.
309. Piette, J. & Geroux, I. *The Theoretical Foundation of Media Education*. In: Kubey, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age*. – New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. – P. 89–134.
310. Semali, L. M. *Literacy in Multimedia America*. – New York-London: Falmer Press, 2000. – 243 p.
311. Tyner, K. *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – 291 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1 Тематический план занятий медиаклуба «Журналист» (для школьников подросткового возраста)

№ №	Перечень тем	Кол- во часов
	Блок I. Медиа и медиаобразование	
1.	Что мы знаем о печатных медиа?	1
2.	Аудиовизуальные медиа.	1
3.	Что такое медиаобразование?	1
4.	Медиаобразование и журналистика – друзья или конкуренты?	1
5.	Журналист в современном медиа мире.	1
6.	Как с нами «разговаривают» СМИ? (выразительные средства, «язык» медиа).	1
	Блок II. Основы журналистики	
7.	Особенности журналистской корреспондентской деятельности.	1
8.	Основные характеристики медиа материала: тема, идея, композиция.	1
9.	Технология работы журналиста над материалом (планирование, сбор материала, подача, редактирование).	1
10.	Способы получения информации: личные наблюдения, работа с документами, интервью, опрос.	1
11.	Жанры журналистики: информационные (репортаж, интервью), литературно-творческие (зарисовка, очерк).	1
12.	Особенности стенгазеты, макетирование, верстка, оформление.	1
	Блок III. Информационная культура.	
13.	Понятие об информационной культуре личности, информационные потребности общества, информационные технологии.	1
14.	Работа с учебной, справочной литературой, работа в библиотеке, Интернете как информационно-поисковой системе, работа с текстом.	1
15.	Роль и место медиа в современном информационном пространстве.	1
16.	Современные информационные технологии.	1
	Блок IV. Основы журналистского мастерства.	
17.	Жанры журналистики (художественно-публицистические, аналитические).	1
18.	Технология работы над очерком.	1

19.	Технология работы над корреспонденцией.	1
20.	Редактирование.	1
21.	Разработка медиапроектов по микрогруппам.	2
22.	Выпуск стенгазеты.	2
23.	Выпуск школьной радиопередачи.	2
24.	Выпуск школьных видеонюхостей.	2
25.	Конкурс «Юнкор»	2

Всего: 30 часов

Приложение 2
Разработка занятия
медиаклуба «Журналист»

(для учащихся подросткового возраста)

Тема занятия: «Что мы знаем о печатных медиа?»

Цель занятия:

- познакомить школьников с историей возникновения печатных медиа;
- ознакомить учащихся с основными видами печатных изданий;
- сформировать представление школьников о роли печатных изданий в социуме;
- развитие умений оперирования словесными образами;
- развитие творческих способностей учащихся.

Структура занятия:

I. Лекция педагога на тему: «Что мы знаем о печатных медиа? »

Первые газеты и журналы появились в Европе. Пробразом современных газет стали так называемые «летучие листки» в Германии в начале XVI в. Это были прямоугольные листовки с напечатанным на них текстом, в котором сообщалось о разных происходящих событиях. Затем эти листы стали делать большего размера и складывать пополам. Так возникла «Цайтунг» – известие-газета. В середине XVI века такие газеты стали появляться в разных странах Европы. Первая московская газета была рукописной. Она называлась «Вестовые письма или Куранты». В начале XVII века в Европе уже осуществлялся выпуск утренних и вечерних газет.

Возникновение журналов связано с перепиской ученых Европы, которые затем решили сделать свои сообщения достоянием своих коллег как в своей стране, так и в других странах. Поэтому первыми журналами были научные журналы. «Журнал ученых» – первый в мире журнал, вышедший во Франции в середине XVII века. Затем появились журналы «Философские сообщения» (Англия), «Сообщения эрудитов», «Ежемесячные разговоры» (Германия), «Санкт-Петербургские ведомости» Российской Академии наук.

Создателем отечественной журналистики является Николай Иванович Новиков, чья деятельность приходилась на вторую половину XVIII века. Он выпускал такие издания как сатирический журнал «Трутень», «Пустомеля», «Живописец», «Кошелек».

Появление специальных журналов относится к концу XVIII века: «Модное ежемесячное издание или Библиотека для дамского туалета», «Детское чтение для сердца и разума».

Первые иллюстрированные стали издаваться в середине XIX века: «Французы, изображенные ими самими», «Англичане, нарисованные ими самими», «Картинки русских нравов», «Русский художественный листок».

Сейчас существует огромное количество газет и журналов. Принято выделять следующие виды периодической печати:

- общественно-политическая;
- профессиональная;
- научно-популярная;
- художественная и другие.

Существуют такие жанры периодической печати как:

- информационные (заметка, репортаж, отчет, интервью);
- аналитические (корреспонденция, статья, рецензия, обозрение, обзор, письмо);
- художественно-публицистические (зарисовка, очерк, эссе, фельетон, памфлет);
- литературные (стихотворение, рассказ, новелла и др.);
- реклама в периодической печати.

Если, изучив какое-то важное явление, событие, факт, журналист ставит своей целью сообщить о них, проинформировать общественность, то он выбирает или заметку, или репортаж. В заметке более или менее подробно излагает факт и наиболее важные его составляющие (место действия, участвующие лица).

В репортаже главенствует уже наглядно чувственное изображение фактов. Автор эмоционально, объективно воспринимает определенные факты и рассказывает о них как очевидец читателю. Если заметки, отчету свойственна краткость, лаконичность, скупость изобразительных средств, то для репортажа, интервью характерны почти все художественно-выразительные средства, которыми пользуется публицистика. И все информационные жанры объединены такими качествами, как новизна и актуальность фактов и оперативная их подача.

Используя аналитические жанры, журналисты обычно не ограничиваются изложением фактов. Они стремятся проанализировать их, сопоставить с другими, оценить ситуацию и явления, предложить свое видение решения проблемы. По сравнению с информационными жанрами аналитические жанры шире по фактическому материалу,

масштабнее по мысли, по исследованию жизненно важных явлений, по характеру выразительно-изобразительных средств.

В художественно-публицистических жанрах конкретный, документальный факт как бы отходит на второй план, уступая место впечатлению автора от факта, его оценке, авторской мысли. Основные представители здесь – очерк и зарисовка, отражающие положительные явления, а также сатирические жанры – фельетон и памфлет.

В небольшой зарисовке органически переплетаются черты, признаки информационных и публицистических жанров, оперативный газетный жанр и разновидность очерка – этюд, эскиз с натуры. Он повествует о незначительном событии, но изображает его зримо, наглядно, ярко.

Не поднимаясь до обобщения, не применяя в полной мере средства типизации, зарисовки изображают в очерковой форме какое-то одно явление, событие, могут быть сюжетными и бессюжетными, конфликтными и бесконфликтными.

Юные корреспонденты – юнкоры – должны хорошо разбираться в жанрах периодической печати. Вот пример этапов работы юнкора над одним из видов информационного жанра – заметкой:

- выбор темы;
- сбор материала для заметок;
- составление плана;
- написание текста статьи;
- выбор заголовка статьи;
- редактирование;
- подпись;
- сдача в набор.

Очень большую роль в периодической печати играют иллюстрации. Широко применяются такие типы иллюстрационного материала как фотография, рисунок, комикс, карикатура, схема, диаграмма и другие.

II. Беседа педагога с учащимися по изучаемой теме:

- 1) Что было прообразом современной газеты?
- 2) Когда и где появились первые газеты?
- 3) Как называлась первая газета, издаваемая в России?
- 4) Что послужило основой возникновения журналов?
- 5) Как назывались первые издававшиеся в нашей стране журналы?
- 6) Кто является основоположником отечественной журналистики?
- 7) Какие Вы знаете виды периодической печати и в чем их особенности?

- 8) Какие Вы знаете жанры периодической печати?
- 9) Чем отличаются информационные и художественно-публицистические жанры?

III. Деловая игра-имитация «В редакции журнала».

Перед началом игры учащиеся на добровольной основе должны выбрать роли: специальный корреспондент, спортивный корреспондент, фотокорреспондент и т. д., распределить задания, выбрать главного редактора. Задача главного редактора заключается в том, чтобы проверить готовность всех подразделений к выпуску очередного номера журнала. Ответственные за рубрики журналисты затем представляют свой материал, который обсуждается на совместном совещании.

IV. Выполнение учащимися творческих практических заданий.

В этой части занятия применяются творческие методы медиаобразования «Привлечение аудитории» и «Сравнение медиатекстов».

Учащиеся делятся на творческие микрогруппы, которым дается задание – участвовать в конкурсе на лучшую школьную газету. Каждая творческая микрогруппа создает свой вариант макета газеты для школьников: придумывает название, предлагает оформление и описание рубрик. Затем жюри, избранное путем голосования из состава учащихся, выбирает лучший вариант макета, который и послужит в дальнейшем для выпуска стенгазеты.

V. Подведение итогов занятия.

Приложение 3

Анкета для выявления мнения учащихся о работе медиаклуба «Журналист»

ФИО _____

Класс _____

1. Понравились ли Вам занятия медиаклуба?

2. Что Вам больше всего понравилось на занятиях?

3. О чем Вы предпочитаете писать в своих заметках?

4. Как Вы находите материал для своих статей?

5. Над какими темами Вам интересней всего работать?

6. Чем бы Вы еще хотели заниматься в школьном медиаклубе?

7. Какую пользу именно для Вас принесли занятия в медиаклубе?

8. Хотели бы Вы, чтобы в Вашей школе регулярно работал такой медиаклуб?

9. Планируете ли Вы в будущем избрать профессию журналиста?

Приложение 4
Тематический план занятий
школьного киноклуба «Мир кино»
(для учащихся подросткового возраста)

№ занятия	Название темы	Содержание занятия	Кол-во часов
1	История рождения кинематографа. Жанры художественного кино.	История возникновения и развития кинематографа, основные вехи технического совершенствования кино, понятие о жанрах художественного кино.	1
2	Кино и зритель	Ключевые понятия медиа, особенности воздействия кино на зрителей, их эстетическое восприятие.	1
3	«Великий немой».	Особенности визуального ряда немых фильмов, творчество Ч. Чаплина, творческое задание «тот самый Чаплин».	1
4	Когда кино «заговорило».	Возникновение звукового кино, что дали кинематографу слово и музыка; советские музыкальные комедии.	1
5	Кино XXI века.	Компьютеризация жанрового кино, спецэффекты; проблема проката и видеопиратства.	1
6	Мультипликация, ее особенности.	Мультипликация Уолта Диснея; российская мультипликация; компьютерная анимация; первые рисованные мультфильмы.	1
7	О чем хотел нам рассказать режиссер? (Творчество Н. Михалкова, Л. Гайдая, Ф. Бондарчука).	Творческая деятельность режиссеров, главные фильмы, их эстетическая ценность.	1
8	Эстетический анализа произведений художественного кинематографа	Выполнение творческих заданий.	1
9	«Мир кино».	Игра – киновикторина. Итоговое занятие.	1

Приложение 5

Разработка занятия школьного кино клуба «Мир кино» (для учащихся подросткового возраста)

Тема занятия: «История рождения кинематографа. Жанры художественного кино».

Цель занятия: знакомство с историей кинематографа; формирование представления о его видовом и жанровом многообразии.

Ход занятия:

I. Вводная часть. Организационный момент. Вступительное слово педагога.

II. Основная часть. Лекция педагога:

История кино началась, как это ни удивительно, еще в Древней Греции, с так называемых движущихся теней. Много веков спустя, в XIX веке, изобретатели и эстрадные артисты совместными усилиями создали индустрию движущихся картинок со всевозможными трюками и спецэффектами. Сначала были созданы мультипликационные фильмы, но вскоре появились фотографические снимки. Был рожден Голливуд, прославившийся звездами немого кино. Хотя фильмы той эпохи демонстрировались без звука, талантливые режиссеры и художники превращали их в весьма увлекательное зрелище.

История кинематографа небольшая и известна даже точная дата его рождения – это 28 декабря 1895 года. Тогда в «Большом кафе» на бульваре Капуцинок в Париже состоялся публичный показ «кинематографа братьев Люмьер».

Но все не так просто. Уже в 1888 году проходили лабораторные и публичные демонстрации фильмов, но они носили случайный характер. Мало того, в том же 1895 году проходило приличное количество сеансов движущейся фотографии, но их изобретатели, как правило, не знали друг о друге, что послужило впоследствии причиной бесконечных споров о приоритете в кино. И в этом споре победили братья Люмьер.

Братья Огюст и Луи Люмьер вместе со своим отцом были руководителями крупной фабрики фотоматериалов в Лионе. После многократных публичных сеансов, происходивших начиная с марта 1895 года, Люмьер заказывает в мастерских, руководимых Карпатье, свой «кинематограф». Он был одновременно съемочным, проекционным и копировальным аппаратом. И далеко превосходил все ранее созданные. Техническое совершенство аппарата и сенсационное содержание

новых фильмов братьев Люмьер обеспечили им повсеместно триумфальный прием. Но Люмьеры не остановились на этом. Десятки операторов, обученных Люмьером, распространили его аппарат по всему миру. Они и создали известность в большей части земного шара слову «синематограф» (или его производным «синема», «сине», «кино» и т. д.), означающему новый вид зрелища. Сам термин «кинематограф» происходит от двух латинских слов: «кинема» – движение и «графо» – пишу, рисую.

Русский царь, английский король, австрийская императорская семья – все коронованные особы хотели видеть новый аппарат и этим создали ему большую рекламу.

Два известных и наиболее популярных фильма Луи Люмера – «Прибытие поезда» и «Политый поливальщик» – наметили пути дальнейшего развития кино.

За годы развития кино сложилась развитая система его видов и жанров. Четыре основных вида кино различаются своим материалом и техникой, на которых основана их поэтика. У каждого из них свои выразительные средства и способы создания художественного образа. Выделяют следующие виды кино:

1. Документальное кино, которое основано на образном отражении реальных героев и событий действительности.

2. Научно-популярное кино представляет научные знания средствами искусства.

3. Художественное (игровое) кино – этот вид отличается созданием синтетического экранного образа на основе игры актеров.

4. Мультипликационное кино специфично рукотворностью создания пластического строя фильма, его плоских или объемных персонажей художником.

Кроме сложившейся системы видов кинематограф характеризуется также и многообразием жанров, которые можно разделить на определенные группы:

– Драматические жанры: драма, мелодрама, трагедия, комедия («Малышка на сто миллионов», «Москва слезам не верит», «Ромео и Джульетта», «Бриллиантовая рука» и т. д.).

– Детективно-приключенческие жанры: вестерн, фантастика, фильм ужасов («Великолепная семерка», «Ван Хельсинг», «Крик» и другие).

– Эпические жанры: киноэпопея, киноповесть, киноновелла («Война и мир», «Тихий Дон», «Вечный зов», «Прогулка» и другие).

А также жанр музыкального фильма, куда входят музыкальная комедия, киноопера, кинобалет, киномюзикл, кинооперетта («Карнавальная ночь», «Евгений Онегин», «Ах, водевиль, водевиль!», «Летучая мышь» и другие).

Ответы учащихся на вопросы педагога.

Выполнение учащимися творческих заданий.

1) Учащимся предлагается проанализировать фильмы «Джентельмены удачи», «Титаник», «9-я рота», высказать свое мнение, прокомментировать игру актеров, выявить жанр фильмов.

2) Составить коллаж на выбранные учащимися фильмы, придумать игру о кино.

3) Конкурс «Мой любимый киногерой». Члены команд по очереди должны изобразить известного киногероя с помощью жестов и мимики.

4) Конкурс «Режиссер». Две команды по очереди называют режиссеров российского и зарубежного художественного кинематографа.

5) Игра – придумать разные варианты продолжения сказки «Колобок».

Приложение 6
Тематический план
занятий медиаобразовательного факультатива
по развитию критического мышления учащихся
(для старшеклассников)

Цель занятий медиаобразовательного факультатива: развитие критического мышления учащихся, умений понимать скрытый смысл того или иного медиатекста, анализировать и критически оценивать медиainформацию, передаваемую в различных видах и формах медиа.

Задачи занятий факультатива:

- Изучение терминологии и понятийного аппарата медиа.
- Знакомство с теоретическими концепциями медиаобразования, направленными на развитие критического мышления аудитории.
- Развитие умений противостоять манипулированию со стороны медиа, умений декодировать медиатексты.
- Развитие способностей к осмысленному критическому анализу медиатекстов.

Тематический план занятий

№ № п/п	Название темы	Лекционные занятия (час.)	Практические занятия (час.)
1	Первоначальное выявление уровня развития критического мышления школьников на медиаматериале (беседа, анкетирование учащихся, рецензирование учащимися медиатекстов и т. д.)	—	2
2	Роль медиа в современной социокультурной ситуации	2	2
3	Медиакультура и медиаобразование	2	2
4	Критическое мышление и теоретические концепции медиаобразования	4	2
5	Критическое мышление и манипулятивное воздействие медиа на аудиторию	6	2
6	Особенности восприятия медиатекстов различной аудиторией	2	2
7	Выразительные средства (язык) экранных искусств как база развития критического мышления аудитории	4	2
8	Критический анализ и оценка печатных медиа	—	2
9	Критическое мышление и анализ экранных медиатекстов	—	2
10	Итоговое анкетирование учащихся, рецензирование учащимися различных медиатекстов	—	2
	Всего часов:	20	20

Содержание занятий

Занятие 1

Тема: Первоначальное выявление уровня развития критического мышления учащихся на медиаматериале.

Проводятся беседа, анкетирование с целью выявления медиапредпочтений, отношений и знаний в области медиа, а также написание учащимися рецензий на медиатексты, с помощью которых можно выявить уровень развития критического мышления старшеклассников по отношению к медиатекстам.

Занятие 2

Тема: Роль медиа в современной социокультурной ситуации.

Особенности современной социокультурной ситуации (интенсивное развитие звукозрительных средств информации, компьютерной техники, рыночного киноvideопроката, кабельного, эфирного, спутникового телевидения, видео, DVD, Интернета и т. д.). Специфика общения, контакта аудитории с масс-медиа и роль в этом процессе феномена массовой культуры.

Занятие 3

Тема: Медиакультура и медиаобразование.

Понятие «медиакультура» и специфика ее функционирования в обществе. Понятие «медиаобразование». Медиаобразование в современном мире и его влияние на развитие личности. Роль медиаобразования в развитии критического мышления учащихся.

Занятие 4

Тема: Критическое мышление и теоретические концепции медиаобразования.

Определение понятия «критическое мышление». Виды медиа (пресса, кинематограф, радио, телевидение, звукозапись видео, Интернет).

Документальные медиатексты (репортаж, очерк, интервью, публицистика, кинохроника и т. д.), их цели, задачи, функции. Научно-популярные медиатексты: популяризация научных идей. Просветительская и познавательная функция научно-популярных текстов. Учебные медиатексты: отсутствие популяризации, расчет на профессиональную специфику аудитории. Игровые медиатексты (фильмы, телепередачи, видеоклипы, их специфика и т. д.). Анимационные медиатексты (рисованные, объемные, аппликационные, силуэтные и др.), их роль, задачи, функции. Специфика жанров игровых экранных искусств (драма, мелодрама, комедия, детектив, триллер, мюзикл и др.).

Основные понятия медиа и медиаобразования: медиаобразование, медиакомпетентность, технология медиа, язык медиа, репрезентация, аудитория, медиавосприятие, критическое мышление.

Теоретические концепции медиаобразования. Медиаобразовательная теория развития критического мышления аудитории.

Занятие 5

Тема: Критическое мышление и манипулятивное воздействие медиа на аудиторию.

Цели манипулятивного воздействия.

Уровни манипулятивного воздействия медиа на аудиторию (психофизиологический уровень, социально-психологический, информационный, эстетический).

Основные приемы манипулирования со стороны медиа:

- 1) «оркестровка» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- 2) «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
- 3) «наведение румян» (приукрашивание фактов);
- 4) «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т. д.);
- 5) «свидетельство» – ссылка на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
- 6) «игра в простонародность», включая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Критический анализ медиатекстов с учащимися (используются следующие методические приемы: просеивание информации; снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»; критический анализ целей, интересов источника информации).

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра на тему пресс-конференции с авторами медиатекста; ролевая игра на тему «Международная встреча медиакритиков»; юридическая ролевая игра «Суд над отрицательными персонажами».

Занятие 6

Тема: Особенности восприятия медиатекстов различной аудиторией.

Особенности восприятия медиатекстов. Процесс восприятия: образное обобщение, синтез элементов повествования, условие восприятия, сопереживание. Уровни восприятия аудиовизуальных медиатекстов («первичная», «вторичная» и «комплексная» идентификация).

Творческий процесс создания медиатекстов. Основные причины популярности медиатекстов.

Творческие задания на восстановление в памяти основных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.

Литературно-имитационные творческие задания: составление рассказа от имени героя художественного фильма; составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирую-

щих в медиатексте; обоснование причин успеха у аудитории самых популярных медиатекстов последних лет.

Занятие 7

Тема: Выразительные средства (язык) экранных искусств как база развития критического мышления аудитории.

Изучение выразительных средств экранных искусств (цвет, свет, ракурс, план, монтаж, звуковая дорожка, спецэффекты и т. д.). Знакомство с языком экранных искусств на примере творчества режиссеров различных кинематографических направлений. Выполнение художественно-творческих заданий.

Занятия 8,9

Тема: Критический анализ и оценка печатных и экранных медиатекстов.

Рассмотрение содержания эпизодов, которые наиболее ярко показывают закономерности медиатекста в целом. Попытка поставить себя на место автора медиатекста, раскрыть суть развития конфликтов, характеров героев, идей, монтажа и т. д. Выражение своего личного отношения к позиции создания аудиовизуальных медиатекстов.

Литературно-имитационные творческие задания: сценарии рекламных роликов; варианты улучшения художественного качества тех или иных фильмов.

Проблемные коллективные обсуждения и рецензирование медиатекстов: сопоставление и обсуждение рецензий, написанных профессионалами – медиакритиками; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов; письменное рецензирование медиатекстов.

Занятие 10

Тема: Итоговое анкетирование учащихся, рецензирование учащимися различных медиатекстов.

Анкетирование подводит итог всему курсу обучения, дает представление о том, насколько глубоко усвоены учащимися полученные знания и умения. Рецензирование медиатекстов важно для итогового представления о том, насколько изменился уровень развития критического мышления учащихся по отношению к медиатекстам.

Научное издание

Рыжих Наталья Петровна

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ**

Оригинал-макет подготовлен

Н. В. Фоменко (редактор),

К. А. Поздней (корректурa, верстка).

Издательство ФГБОУ ВПО

«Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова»

Лицензия на издательскую деятельность ИД 04246 от 24.04.2001 г.

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Сдано в набор 1.12.2011. Подписано в печать с оригинал-макета 22.12.2011.

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Уч.-изд. л. 12,49. Усл. печ. л. 14,5. Тираж 100 экз. Заказ № 71

Отпечатано в полиграфической лаборатории Издательства

ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А. П. Чехова»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Санитарно-эпидемиологическое заключение

№ 61. РЦ.09.000. М.002400.08.02 от 05.08.2002 г.

