

На правах рукописи
УДК 81-139:378

Чичерина Наталья Васильевна

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ
У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ
НА ОСНОВЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ**

Специальность:

**13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(иностраный язык, уровень профессионального образования)**

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург
2008

Работа выполнена на кафедре современных языков и методики преподавания иностранных языков Поморского государственного университета имени М.В. Ломоносова

**Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Гурвич Перси Борисович**

**доктор филологических наук, профессор
Добросклонская Татьяна Георгиевна**

**доктор педагогических наук, профессор
Еремин Юрий Владимирович**

**Ведущая организация: Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина**

**Защита состоится « 21 января » 2009__ года в _____ часов
на заседании диссертационного совета Д 212.199.13 государственного
образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Российский государственный педагогический университет им.
А.И. Герцена» по адресу: 199034, г. Санкт-Петербург, Васильевский
остров, 1-я линия, д. 52, ауд. 51.**

**С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке
государственного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена».**

Автореферат разослан « ___ » _____ 2008 г.

**Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент**

Е.Р. Ядровская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность. Глобальной целью любой образовательной системы является подготовка молодого поколения к полноценному участию во всех сферах деятельности общества. Для достижения этой цели образовательный процесс должен строиться с учетом особенностей развития современного поликультурного общества, для которого характерны, во-первых, множественность взаимодействующих языков и культур, а во-вторых, множественность текстов и текстовых форматов, циркулирующих в глобальном информационном пространстве, создаваемом современными средствами массовой коммуникации. Одной из ключевых компетенций, необходимых любому специалисту для эффективного функционирования в такой информационной среде, становится **медиаграмотность**, определяемая как способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм. В этих условиях система образования должна обеспечить потребность общества в критически мыслящих медиаграмотных специалистах, способных эффективно использовать медиасреду для решения разного рода профессиональных, общественных и личных задач.

Вопросы формирования медиаграмотности имеют особое значение для системы высшего языкового образования, так как тексты иноязычных средств массовой информации (СМИ) интенсивно используются в процессе подготовки специалистов в области иностранных языков (преподавателей, переводчиков, специалистов по межкультурной коммуникации). Они рассматриваются как аутентичный источник актуальной информации лингвистического, социокультурного, лингвострановедческого и иного характера, которая неизменно вызывает живой интерес субъектов обучения, обеспечивая тем самым высокий уровень мотивации и включенности обучаемых в процесс учебного взаимодействия. Практика показывает, что иноязычные медиатексты расширяют границы мира студентов, широко открывая для них окно в мир современной иноязычной культуры. Более того, они во многом определяют формируемую иноязычную картину мира, устанавливая пределы познаваемой реальности. Очевидно, что медиаграмотность является необходимым условием критического осмысления и интерпретации феноменов иноязычной культуры, репрезентируемой в медиатекстах. Умения медиаграмотности чрезвычайно важны для студентов языковых факультетов и в аспекте непрерывного образования: на протяжении всей жизни иноязычные СМИ будут для них одним из источников актуальной информации о языке, о стране изучаемого языка и иноязычной культуре, необходимой для эффективной профессиональной деятельности.

Вместе с тем, несмотря на активное применение медиатекстов в обучении студентов языковых факультетов, концепты медиаграмотности остаются вне поля зрения преподавателей. По данным проведенного нами анкетирования, в то время как 95% преподавателей языковых факультетов осознают важность формирования медиаграмотности студентов, только 12% пытаются решать медиаобразовательные задачи при организации работы с иноязычными медиатекстами. Это свидетельствует о наличии **противоречия** между социальной потребностью и осознанной необходимостью в подготовке медиаграмотных специалистов и отсутствием направленности языкового образования на решение этой задачи.

Объективное существование данного противоречия характерно не только для системы высшего языкового образования, но для других направлений и уровней образовательной деятельности. В мировой медиаобразовательной практике разрешение этого противоречия осуществляется в трех направлениях: через введение в учебные планы отдельной дисциплины (специальное медиаобразование), через систему дополнительного образования (факультативное медиаобразование), через включение элементов медиаобразования в содержание традиционных учебных дисциплин (интегрированное медиаобразование) [Журин 2004]. Все три направления медиаобразования активно и глубоко изучаются в современной науке. Специальное и факультативное медиаобразование исследовано в трудах Л.М. Баженовой, Е.А. Бондаренко, И.В. Вайсфельда, С.Н. Пензина, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, Н.Ф. Хилько, А.В. Шарикова и других. Проблематика интегрированного медиаобразования разрабатывается в исследованиях Л.С. Зазнобиной, Т.Г. Жарковской, А.А. Журина, М.Н. Фоминовой и других.

Следует отметить, что именно интегрированное медиаобразование представляется наиболее перспективным с точки зрения формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. Это связано, во-первых, с необходимостью охвата медиаобразовательной деятельностью абсолютно всех студентов языковых факультетов, ибо для каждого из них медиатексты являются средством изучения иностранного языка и иноязычной культуры на уровне профессионального владения, а, во-вторых, с наличием объективных возможностей для интегрированного медиаобразования, создаваемых благодаря регулярному использованию медиатекстов в процессе обучения.

Однако, несмотря на усиление внимания к проблемам интегрированного медиаобразования, они остаются недостаточно широко исследованными. Внимание большинства теоретиков медиаобразования обращено на систему школьного образования: разработаны концепции медиаобразования, интегрированного с базовым (Л.С.Зазнобина), в частности, с предметами гуманитарного цикла (Т.Г. Жарковская), с курсом химии (А.А. Журин), мировой художественной культуры (М.Н. Фоминова), информатики (Д.В.Залагаев). Применительно к системе высшего образования группой исследователей разработана концепция специального

медиаобразования будущих педагогов (А.А.Новикова, А.В.Федоров, И.В.Челышева); изучаются вопросы медиаобразования будущих юристов (Е.П.Александров), экологов (Т.И.Федорова), социальных работников (М.П. Целых), музыкантов (Т.Ф.Шак). Что же касается вопросов концептуального обеспечения процесса интеграции языкового и медиаобразования на уровне высшей школы, то они еще требуют теоретического обоснования.

Если говорить о развитии других наук, имеющих большое значение для организации учебного взаимодействия с иноязычными медиатекстами на языковых факультетах, то здесь следует отметить значительное развитие в последнее десятилетие таких научных направлений, как медиалингвистика (Т.Г. Добросклонская, Т.С. Дроняева, Н.И. Клушина, О.А. Ксензенко, Е.В. Медведева и др.) и медиапсихология (Ю.В. Батенова, Г.С. Мельник, В.Ф. Петренко, С.К. Рощин, Р. Харрис и др.), а также изучение когнитивно-семиотических аспектов формирования медиакартины мира (И.В. Рогозина, Н.В. Чудова). В ряде научных работ определенное развитие получили и вопросы методики использования медиатекстов в обучении иностранному языку (Н.В. Барышников, Ю.М. Лирмак, И.В. Лукша, R. Hughes, P. Sanderson), однако в этих исследованиях не рассматривались проблемы формирования медиаграмотности.

Отсюда вытекает еще одно **противоречие**: между ориентацией языкового образования на активное взаимодействие с иноязычной медиакультурой в процессе обучения и отсутствием научно-обоснованной концепции и механизмов интеграции концептов медиаграмотности в процесс работы с иноязычным медиатекстом.

Перечисленные научно-педагогические противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**: при наличии необходимости в развитии медиаграмотности студентов и возможностей для ее реализации, создаваемых активным взаимодействием с текстами иноязычной медиакультуры в учебном процессе, в методике преподавания иностранных языков и культур остаются неразработанными пути, способы, принципы и методы интегрированного развития медиаграмотности при работе с иноязычными медиатекстами.

Актуальность и новизна проблемы, ее социальная значимость и недостаточная разработанность определили выбор темы диссертационного исследования - «Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов».

Решение поставленной проблемы составляет **цель исследования**: разработать и обосновать концепцию формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов, интегрально объединяющую теоретико-методологические и технологические аспекты решения проблемы в условиях интеграции языкового и медиаобразования.

Объектом исследования является педагогический процесс обучения иностранному языку на языковых факультетах на основе иноязычных медиатекстов.

Предметом исследования выступают теоретико-методологические основы и технология интегрированного формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов при работе с иноязычными медиатекстами.

Принимая во внимание вышесказанное, в данной работе выдвигается следующая **ГИПОТЕЗА**: разработанная концепция будет способствовать формированию медиаграмотности у студентов языковых факультетов при работе с иноязычными медиатекстами, если:

- медиаграмотность рассматривается как одна из ключевых компетенций в структуре профессиональной компетентности специалиста, определены ее качественные характеристики и структурно-содержательные компоненты в контексте компетентного подхода к подготовке специалистов и современных тенденций в развитии медиаобразования;

- иноязычный медиатекст в совокупности его лингводидактических характеристик выступает как средство формирования медиаграмотности в исследуемых условиях обучения;

- выявлены и учитываются в процессе обучения особенности анализа и интерпретации медиатекстов, а также специфика использования материалов иноязычных СМИ на языковых факультетах;

- в основу учебного взаимодействия с иноязычными медиатекстами положена система принципов интегрированного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности;

- практическая реализация концепции осуществляется в рамках специально разработанной модели обучения, обеспечивающей необходимые дидактические условия для формирования всех структурных компонентов медиаграмотности как ключевой компетенции современного специалиста в исследуемых условиях обучения.

Цель и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

- 1) *проанализировать* существующие подходы к медиаобразованию в диахроническом и синхроническом аспектах и *определить* основные тенденции медиаобразования на современном этапе его развития;

- 2) *обосновать* совокупность положений, составляющих концептуальную основу формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов;

- 3) *раскрыть* сущность и содержание медиаграмотности как цели и результата медиаобразования, *определить* ее место в структуре профессиональной компетентности современного специалиста;

- 4) *разработать* систему принципов, определяющих процесс формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов при взаимодействии с текстами иноязычной медиакультуры;

- 5) *выделить* основные характеристики, *уточнить* типологию, *определить* особенности восприятия и понимания медиатекстов как средства

формирования медиаграмотности в названных условиях и специфику их использования на языковых факультетах;

б) *спроектировать и экспериментально проверить* модель формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов в условиях интеграции языкового и медиаобразования;

7) *выявить* лингводидактические особенности различных типов медиатекстов и *определить* особенности методики их использования в рамках разработанной модели формирования медиаграмотности.

Методы исследования. В ходе исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Анализ и обобщение философских, психологических, педагогических и методических исследований по теме диссертации, моделирование процесса формирования медиаграмотности студентов при работе с иноязычными медиатекстами создали основу для формулирования теоретических положений диссертационного исследования. Эмпирические методы исследования включали: обобщение отечественного и зарубежного опыта в области медиаобразования и языкового образования, опытное обучение, наблюдение за учебным процессом, анкетирование студентов и преподавателей языковых факультетов, математическую обработку результатов опытно-экспериментального исследования.

Методологическая основа исследования. В качестве методологической основы исследования использовались теоретические положения о четырех уровнях методологического знания: философском, общенаучном, конкретно-научном и уровне методики и техники исследования [Юдин 1997].

На *философском уровне* методологии мы опирались на положения комплексного и системного подходов к исследованию (В.И. Загвязинский, Р. Атаханов, П.И. Образцов, Э.Г. Юдин). Применение комплексного и системного подходов, с одной стороны, определило необходимость рассмотрения исследуемых процессов и явлений во взаимосвязи с явлениями и процессами внешней среды; опоры на достижения других наук, использования различных методов исследования; а, с другой стороны, потребовало рассмотрения предмета исследования как системы, определения структуры, основных принципов и условий ее функционирования. Методологической основой исследования на философском уровне явились также теоретические положения философских учений о мире общения и диалоге культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман).

Второй уровень – *общенаучной методологии* – составили *психолого-педагогические исследования* В.И. Андреева, Г.М. Андреевой, А.П. Валицкой, Е.А. Генике, А.А. Гуровой, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, Н.Н. Нечаева, Е.А. Трифионовой, А.Т. Шумилина.

Исследование строилось с учетом: *концепции компетентностного подхода* (А.А. Вербицкий, Е.В. Доманский, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, А.В. Хуторской, Н.Ф. Радионова, W. Nutmacher); *концепции педагогики мультиграмотностей* (B. Cope, N. Fairclough, J.P. Gee, M. Kalantzis, G. Kress,

С. Luke); *концепций социокультурного* (В.В. Сафонова) и *поликультурного образования* (П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина), *проблемного и развивающего обучения* (В.Ф. Аитов, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.С. Полат, Б.Д. Эльконин).

Третий уровень – **конкретно-научной методологии** – составили исследования в области *методики обучения иностранным языкам* (Н.И. Алмазова, Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Г.И. Гальскова, Г.В. Елизарова, Н.В. Елухина, Ю.В. Еремин, И.Л. Колесникова, М.К. Колкова, Н.Ф. Коряковцева, Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, Л.И. Харченкова); *медиалингвистики* (Д.Б. Гудков, В.З. Демьянков, Т.Г. Добросклонская, Т.С. Дроняева, Н.И. Клушина, М.Э. Конурбаев, В.Г. Костомаров, О.А. Ксензенко, И.П. Лысакова, Е.В. Медведева, И.В. Рогозина, В.В. Славкин, С.И. Сметанина, Г.Я. Солганик, Л.Ю. Щипицина, Т.В. Юдина, J. Bignell, N. Fairclough, A. Fetzer, H. Fulton, M. Gillespie, J. Gripsrud); *медиапсихологии* (Ю.В. Батенова, Г.С. Мельник, В.Ф. Петренко, С.К. Рошин, Р. Харрис); *медиаобразования* (Л.М. Баженова, Е.А.Бондаренко, И.В.Вайсфельд, В.А.Возчиков, В.В.Гура, Т.Г. Жарковская, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, А.А.Новикова, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, И.В.Челышева, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков, D.Alvermann, P. Aufderheide, A.A. Berger, G. Branston, D. Buckingham, R. Campbell, W.G. Christ, D.M. Considine, O. Erstad, A. Hart, J. Hartley, R. Hobbs, R. Kubey, S. Livingstone, C. Luke, L. Masterman, D. Matheson, A. McKee, P. Messaris, J. Meyrowitz, N. Postman, W.J. Potter, J. Sefton-Green, A. Silverblatt, R. Silverstone, E. Thoman, K. Tyner, H. Zettl); *журналистики и массовой коммуникации* (В.М. Винниченко, И.И. Засурский, Я.Н. Засурский, С.Г. Корконосенко, Б.Я. Мисонжников, М.М. Назаров, Л.В. Петров, Л.Г. Свитич, А.А. Ширяева, А.А. Тертычный, О.М. Шкрёбко, A. Bandura, M. Castells, G. Gerbner, L. Gross, M. Morgan, N. Signorielli, L. Manovich, M. McCombs, D. McQuail, E.M. Rogers).

Четвертый уровень – **методики и техники исследования** – составили работы о технологии проведения исследования (П.Б. Гурвич, В.И. Загвязинский, А.Д. Наследов, П.И. Образцов), о разработке современных средств обучения иностранному языку (М.А. Бовтенко, А.Н. Волкова, О.А. Долгина, Е.С. Полат) и медиаграмотности (А.А. Журин, Н.П. Петрова), об оценке уровня формируемой компетенции (Л.С. Зазнобина, А.В. Федоров, W.G. Christ, R. Frost, R. Hobbs, W.J. Potter, A. Silverblatt).

Этапы исследования. На всех этапах исследования проводился анализ состояния и тенденций развития медиаобразования на уровне высшей школы в России и за рубежом, изучение направлений и методики использования материалов иноязычных масс-медиа на языковых факультетах, опытно-экспериментальная работа.

Первый этап (1998-2001г.г.) – постановка проблемы исследования; изучение практики использования масс-медиа в преподавании иностранных языков в высшей школе; определение возможностей для реализации задач

медиаобразования при работе с иноязычными медиатекстами на языковых факультетах; проведение первого этапа мониторинга автономного взаимодействия студентов языковых факультетов с зарубежными СМИ.

Второй этап (2001-2004 г.г.) – анализ состояния и тенденций в развитии медиаобразования, в том числе, при прохождении семестровой стажировки на отделении масс-медиа и коммуникации в университете г. Фэрфилд (Коннектикут, США) в 2004 году; сбор материала для создания учебного пособия «Американские СМИ» на английском языке; анализ теоретической литературы по проблемам интегрированного медиаобразования; разработка теоретических основ формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов; проведение второго этапа мониторинга динамики использования зарубежных СМИ во внеаудиторной деятельности студентов языковых факультетов.

Третий этап (2004-2007 г.г.) – разработка концепции формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов; в качестве механизма реализации концепции предложена контекстуально-интерпретативная модель формирования медиаграмотности на основе иноязычных медиатекстов. В результате участия автора исследования в программе «American Studies-Russia», организованной офисом английского языка Посольства США в г. Москве, было разработано и экспериментально апробировано электронное учебное пособие «American mass-media: newspapers, magazines, television» серии «American Potpourri», что позволило внести необходимые уточнения и дополнения в разработанную модель формирования медиаграмотности. Было продолжено изучение тенденций современного этапа медиаобразования, в том числе – в период научной стажировки автора в университете г. Осло (Норвегия) на отделении масс-медиа и коммуникации в 2007 году. Разработана программа и организовано повышение квалификации преподавателей иностранных языков в области медиаобразования через систему методических семинаров и мастер-классов. В 2007 году было проведено опытное обучение и подтверждена эффективность разработанной модели формирования медиаграмотности в исследуемых условиях обучения.

Четвертый этап (2007-2008 г.г.) – подведение итогов и оформление результатов исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем *впервые предложена научная идея* о необходимости интеграции языкового и медиаобразования на уровне высшей школы для формирования медиаграмотности студентов языковых факультетов как одной из составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. Для реализации данной научной идеи *предложена научно-обоснованная концепция* формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе работы с иноязычными медиатекстами, интегрально объединяющая теоретико-методологические и технологические аспекты решения проблемы, **в рамках которой:**

1) *обоснована* необходимость формирования медиаграмотности на основе анализа функционального спектра современных СМИ и социально-

экономических и социокультурных тенденций развития общества, связанных с производством и распространением информации;

2) дано *определение* медиаграмотности как ключевой компетенции в структуре профессиональной компетентности специалиста, обеспечивающей адекватное взаимодействие с медиасредой к условиям глобального информационного пространства; *выделены* качественные характеристики медиаграмотности в контексте компетентного подхода к подготовке специалистов и современных тенденций в развитии медиаобразования, определяющие ее социальный характер и актуализацию во всех сферах жизнедеятельности человека: познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, бытовой, культурно-досуговой;

3) *выделены и описаны* структурно-содержательные компоненты медиаграмотности: мотивационный компонент как готовность к проявлению компетенции; когнитивный компонент, включающий знания, сгруппированные по ключевым концептам медиаграмотности (процесс, контекст, медиатекст, медиарепрезентации); поведенческий компонент как набор умений, обеспечивающих адекватное взаимодействие с медиатекстами в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; ценностно-смысловой компонент как отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения, формирующееся на основе базовых концептуальных положений медиаграмотности;

4) *разработана* система принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности применительно к системе вузовского языкового образования, включающая принципы интеграции медиаобразования [Журин 2004] и совокупность принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности: принцип комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры, принцип диалога, принцип междисциплинарной интеграции, принцип интертекстуальности, принцип развития мультиграмотностей, принцип развития критического мышления, принцип развития творческого потенциала и принцип развития критической автономии обучаемых;

5) дано *теоретическое обоснование* использования иноязычных медиатекстов в качестве средства формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов: определены сущностные и типологические характеристики медиатекста как «нового коммуникационного продукта» [Засурский 2005], выделены особенности восприятия и понимания медиатекстов, имеющие определяющее значение для формирования медиаграмотности в исследуемых условиях обучения;

6) в качестве технологического решения проблемы *представлена* контекстуально-интерпретативная модель формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе работы с иноязычными медиатекстами, включающая целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты и построенная с учетом концептуальных положений медиаобразования, особенностей восприятия и

понимания иноязычных медиатекстов, специфики процесса обучения на языковых факультетах.

Теоретическая значимость исследования:

1) внесен вклад в развитие теории медиаобразования, а именно: определены тенденции современной парадигмы медиаобразования, разработана структура медиаграмотности как цели и результата медиаобразования, определены ее существенные характеристики; разработана система принципов интегрированного медиаобразования применительно к условиям высшего языкового образования;

2) внесен вклад в развитие педагогической науки через развитие идей компетентного подхода к подготовке специалистов и педагогики мультиграмотностей, а именно: обоснована необходимость выделения медиаграмотности в качестве одной из ключевых компетенций в структуре профессиональной компетентности современного специалиста, определены концептуальные основы и технология ее формирования;

3) получили дальнейшее развитие теоретические направления методической науки, связанные с изучением возможностей использования материалов СМИ в обучении иностранному языку и культуре и разработкой инновационных методов обучения на основе аутентичных текстов. В частности: систематизированы методы лингвистического анализа иноязычных медиатекстов (стилистический, семиотический, нарративный и дискурсивный); предложена технология контекстуального анализа медиатекстов, включающего анализ близкого и широкого социального контекстов медиатекста; определены основные закономерности использования интерактивных методов обучения с опорой на медиатексты (методов организации полилогического общения, метода кейсов, методов проблемно-проектного обучения) в аспекте исследуемой проблемы.

Практическая значимость исследования определяется следующим:

1) разработана и апробирована в реальной практике технология формирования медиаграмотности при работе с иноязычными медиатекстами на языковых факультетах;

2) разработано учебное пособие «American mass-media: newspapers, magazines, television», реализующее идеи интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности;

3) результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов и программ, а также системы средств обучения на основе иноязычных медиатекстов для различных дисциплин учебного плана на языковых факультетах;

4) результаты исследования могут применяться в системе повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ход и результаты исследования обсуждались и получили одобрение на международных, всероссийских и региональных конференциях и семинарах: «Новые технологии в преподавании иностранных языков», Санкт-Петербург, РГПУ, 1999; «Современные тенденции в обучении иностранным языкам»,

Санкт-Петербург, РГПУ, 1999; «Язык и карьера», Архангельск, ПГУ, 2002; «Концепции университетского образования в новом тысячелетии», Санкт-Петербург, РГПУ, 2001; «Гуманитарные исследования и гуманитарное образование на Европейском Севере», Архангельск, ПГУ, 2002; «Актуальные вопросы современного университетского образования», Санкт-Петербург, РГПУ, 2002, 2005, 2006, 2007; «Американистика глазами русских и американцев», Санкт-Петербург, РГПУ, 2002; Архангельск, ПГУ, 2003; Череповец, ЧГУ, 2004; Калининград, РГУ, 2005; «Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков», Мурманск, МПГУ, 2003; «Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире», Москва, МГУ, 2005; Ломоносовские научные чтения, Архангельск, ПГУ, 2004, 2005, 2006; «Остров наследия в океане культур», Архангельск, ПГУ, 2005; «Реформа системы высшего образования в сфере гуманитарных и социальных наук: проблемы и перспективы – США и Россия», Санкт-Петербург, РГПУ, 2006; «Развитие критического мышления и творческих способностей студентов», Архангельск, ПГУ, 2006; «Средства массовой информации в современном мире: Петербургские чтения», Санкт-Петербург, СПбГУ, 2006; «Ключевые компетенции специалиста XXI века», Архангельск, ПГУ, 2007; «Интерактивные методы в преподавании американистики и иностранных языков», Архангельск, ПГУ, 2007; «Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики», Челябинск, ЮУрГУ, 2007; «Язык как инструмент понимания и непонимания: российско-американские лингвистические и культурные сопоставления», Москва, РГГУ, 2008.

Авторское учебное пособие «American mass-media: newspapers, magazines, television» издано на компакт-диске «American Potpourri» тиражом 2500 экземпляров в комплекте с другими учебными пособиями по американистике, подготовленными в рамках проекта «American Studies-Russia». Серия распространяется в учебных заведениях РФ офисом английского языка Посольства США в г. Москве; в настоящее время готовится к выпуску второй тираж серии.

Важнейшие положения и идеи диссертации отражены в 45 работах, в том числе, монографий – 2 (общим объемом 25,06 п.л.); научных статей - 34, из них 7 - в научных журналах, рекомендованных ВАК; учебных пособий – 1.

На защиту выносятся основные положения концепции формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов:

1) В условиях развития информационного общества и изменений социальной реальности, связанных с процессами производства и распространения информации, медиаграмотность выступает как одна из ключевых компетенций в структуре профессиональной компетентности современного специалиста и рассматривается в контексте компетентного подхода как совокупность мотивационного, когнитивного, поведенческого и ценностно-смыслового компонентов.

2) Процесс формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов осуществляется на основе системы принципов

интегрированного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности, которая включает принципы интеграции медиаобразования [Журин 2004] и совокупность принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности: принцип комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры; принцип диалога, принцип междисциплинарной интеграции, принцип интертекстуальности, принцип развития мультиграмотностей, принцип развития критического мышления, принцип развития творческого потенциала, принцип развития критической автономии обучающихся.

3) Средством формирования медиаграмотности у студентов языковых является иноязычный медиатекст, рассматриваемый как продукт иноязычной медиакультуры в совокупности его существенных характеристик, к которым относятся: многомерность и многоплановость, языковое наполнение, динамический характер, социально-регулятивная природа. Процесс формирования медиаграмотности в исследуемых условиях строится с учетом существенных характеристик медиатекстов, их категоризации, особенностей восприятия и интерпретации и лингводидактического потенциала.

4) Формирование медиаграмотности у студентов языковых факультетов в процессе учебного взаимодействия с иноязычными медиатекстами осуществляется на основе контекстуально-интерпретативной модели, которая:

- построена с учетом специфики условий обучения, особенностей восприятия и понимания иноязычных медиатекстов, концептуальных положений медиаобразования;

- представляет собой целостную систему и включает целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты;

- позволяет организовать учебное взаимодействие с медиатекстами на основе представлений о поливариантности интерпретации и о формировании контекстуально-обусловленной системы личностных смыслов, являющихся результатом интерпретации текста и анализа его контекста;

- обеспечивает оптимальное сочетание и вариативность методов лингвистического и контекстуального анализа текста и интерактивных методов организации творческой коммуникативной деятельности с опорой на медиатексты, способствующих интегрированному развитию иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры;

- обеспечивает развитие всех структурных компонентов медиаграмотности (мотивационного, когнитивного, поведенческого и ценностно-смыслового) как ключевой компетенции современного специалиста.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографии и приложений. Текст диссертации

изложен в логике задач исследования на 472 страницах. Список использованной литературы включает 490 источников, в том числе 221 – зарубежных авторов.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В главе 1 «Медиаобразование как потребность и необходимость современного информационного общества» медиаобразование рассматривается в свете расширения социальных функций СМИ в современном мире; исследуются социально-экономические и социокультурные тенденции развития общества, которые определяют приоритетность и актуальность решения задачи формирования медиаграмотных специалистов; анализируются существующие подходы к медиаобразованию в диахроническом и синхроническом аспектах в различных образовательных контекстах и определяются основные тенденции современной парадигмы медиаобразования; уточняются ключевые понятия и базовые концептуальные положения медиаобразования.

Рассмотрение медиаобразования в контексте изменяющейся социальной реальности показывает, что приоритетность и актуальность решения задачи формирования медиаграмотных членов общества определяются: во-первых, усилением роли и значения СМИ в современном мире; во-вторых, социально-экономическими и социокультурными тенденциями современного общества, связанными с растущей множественностью каналов и средств коммуникации и увеличивающимся культурным и лингвистическим многообразием.

Изучение роли и места СМИ в современном мире свидетельствует о том, что в развивающемся глобальном информационном обществе средства массовой информации выполняют широкий спектр социальных функций. Являясь частью системы массовой коммуникации, СМИ обеспечивают трансляцию «социальной информации», возникающей в процессе освоения мира и необходимой для всесторонней ориентации индивида, коллектива или общества (С.Г. Корконосенко). Они выступают инструментом социального диалога, социализации членов общества, создания картины мира общности или социума, построения гражданского общества.

Анализ социально-экономических тенденций современного общества показывает, что растущая множественность способов создания и передачи информации приводит к радикальным изменениям в коммуникативных процессах в трех сферах жизнедеятельности членов общества: профессиональной, общественной и частной жизни. В контексте профессиональной деятельности широкое распространение получают концепции быстрого капитализма, которые подчеркивают важность адаптации к постоянным переменам, значимость новаторских и творческих подходов, формирования способности самостоятельно мыслить и высказываться, критиковать и постоянно пополнять свои знания. В сфере общественной деятельности формируется гражданский плюрализм - новый

тип гражданственности, в котором культурное и лингвистическое многообразие рассматриваются как продуктивный ресурс, а различия воспринимаются как норма. На уровне частной жизни создаются множественные уровни идентичности и соответствующие им множественные дискурсы, что становится еще одним интеллектуальным вызовом для системы образования, которая должна соответствовать изменяющейся реальности в процессе создания нового социального будущего (The New London Group).

В контексте изменяющейся социальной реальности в обществе растет осознание важности медиаобразования, которое призвано развить способность самостоятельно и критически интерпретировать тексты разных форм и форматов и подготовить молодое поколение к жизни в условиях стремительно развивающегося информационного общества.

Проецирование происходящих изменений на систему медиаобразования приводит к необходимости изменения и уточнения целей и содержания, ключевых понятий и базовых концептуальных положений медиаобразования, которое должно стать неотъемлемым компонентом общекультурной подготовки гражданина в соответствии с социальным заказом современного общества. Основной целью и результатом медиаобразования является формирование медиаграмотности, которая призвана обеспечить эффективное взаимодействие граждан современного общества с медиасредой. На основе анализа и сопоставления различных подходов к рассмотрению данного понятия (В.В. Гура, А.А. Журин, А.В. Федоров, А.В. Шариков, D. Buckingham, R. Hobbs, P. Messaris, E. Thoman и др.), в настоящем исследовании **медиаграмотность определяется как способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм.**

Медиаобразование не имеет профессиональной направленности, а ориентировано на приобретение знаний о средствах массовой коммуникации и призвано развивать критическое мышление, учить восприятию информации и обнаружению скрытого смысла сообщений СМИ. Оно направлено на то, чтобы подготовить подрастающее поколение к активному и осознанному участию в информационных и коммуникационных процессах, в том числе и с использованием новых технологий. В современной педагогической науке медиаобразование рассматривается в нескольких аспектах: как **отрасль педагогической науки**, разрабатывающая теоретические вопросы обучения адекватному взаимодействию с медиасредой; как **обучающая, учебная и общественно-просветительская деятельность**, направленная на формирование медиаграмотности; как отдельная **образовательная область**, содержанием которой являются знания о функционировании СМИ в современном обществе, а также навыки и

умения эффективной работы с медиаинформацией (А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, А.В. Короченский, А.В.Федоров и др.).

В теоретической литературе выделяется три доминирующих парадигмы в истории медиаобразования, в основе которых находятся представления о масс-медиа как агентах культурного упадка, как одном из видов популярного искусства, как репрезентативных и символических системах (D. Buckingham, A. Hart, L. Masterman). Анализ закономерностей медиаобразовательного процесса, сложившихся в ходе его исторического развития, а также основных направлений в развитии медиаобразования в отдельных странах мира (США, Великобритании, Норвегии и России) позволяет выделить две доминирующих противоборствующих тенденции, определяющие направленность медиаобразовательного процесса. С одной стороны, развитие медиаобразования является частью широкого движения в сторону **демократизации** образовательного процесса в целом и, в частности, в сторону перехода к личностно-ориентированному подходу в обучении. С другой стороны, вся история медиаобразования может рассматриваться как история развития **протекционизма**, при котором главной целью медиаобразования является защита молодого поколения от негативного воздействия СМИ. Обе тенденции сохраняют свою актуальность на современном этапе в различных образовательных контекстах.

Вместе с тем, в условиях изменяющейся социальной реальности происходит переход к новой, мультимедийной фазе медиаобразования. Фактически речь идет о становлении новой парадигмы медиаобразования, которое уже не может игнорировать социальные и культурные изменения, оказывающие влияние на взаимодействие детей и молодежи с масс-медиа. В результате изучения современных медиаобразовательных концепций и подходов (Е.А. Бондаренко, А.А. Журин, А.В. Федоров, С. Beavis, В.С. Bruce, D. Buckingham, A. Hart, С. Luke, J. Lull, A. Martin, L. Masterman, J. Sefton-Green), мы выделяем следующие **отличительные характеристики современной парадигмы медиаобразования**:

- 1) постепенный, но достаточно решительный отход от идей протекционизма;
- 2) расширение содержания медиаобразования в связи с переходом к цифровым форматам и интеграцией с процессом формирования цифровой или компьютерной грамотности;
- 3) усиление личностной направленности и диалогизма медиаобразовательного процесса.

В главе 2 «**Теоретико-методологические основы формирования медиаграмотности современного специалиста**» рассматриваются теории и концептуальные положения различных направлений современной науки, составляющие теоретическую основу и определяющие методологию концепции формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. К ним относятся: во-первых, теоретические концепции масс-медиа; во-вторых, концепции медиаобразования; в-третьих, современные

образовательные теории и подходы, определяющие номенклатуру и содержание формируемых компетенций на различных уровнях образовательной системы; в-четвертых, разработанные в методике обучения иностранным языкам и медиаобразовании системы принципов обучения, на основе которых определяется система принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности с опорой на иноязычные медиатексты.

Теоретические концепции масс-медиа (нормативные теории СМИ, концепции эффектов СМИ: социально-когнитивная теория, теории культивирования и диффузии инноваций, теория использования и удовлетворения потребностей, теория навязывания повестки дня) объясняют закономерности взаимодействия СМИ и общества, анализируют мотивы использования СМИ для достижения определенных целей, раскрывают способы и характер воздействия медиатекстов на аудиторию потребителей. Результаты исследований, осуществляемых в рамках данных концепций, создают теоретическую основу для определения содержания обучения медиаграмотности.

Теоретические концепции медиаобразования (протекционистские, аналитические и практические) определяют характер медиаобразовательного процесса в целом: целевую направленность, содержание, методы обучения. В реальном медиаобразовательном процессе часто наблюдается пересечение различных концепций, и эффективность медиаобразования в целом определяется их оптимальным соотношением, однако в нашем исследовании **в качестве теоретической основы концепции формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов выступают аналитические теории медиаобразования** и, в первую очередь, **теории формирования критического мышления, семиотическая и культурологическая**, которые ориентируют на обучение критическому анализу и интерпретации медиатекста с использованием различных методов анализа на основе критического мышления. Данные теории соответствуют, во-первых, современным тенденциям медиаобразования, а, во-вторых, специфике использования материалов СМИ на языковых факультетах, где медиатексты выступают эффективным средством обучения иностранному языку и иноязычной культуре и овладения методами лингвистического анализа текстов.

Современные образовательные теории и подходы определяют номенклатуру и содержание компетентностей и компетенций, необходимых для эффективного функционирования в развивающемся информационном обществе. В зарубежной науке идеи о расширении концепта грамотности нашли отражение в **концепции мультиграмотностей** (B. Cope, M. Kalantzis, N. Fairclough, J.P. Gee, G. Kress, C. Luke и др.), которая акцентирует внимание на многообразии грамотностей (компетенций), необходимых для реализации информационных процессов в мире информационно-коммуникационных технологий. Анализ теоретических положений данной концепции позволяет утверждать, что медиаграмотность занимает важное

место в системе мультиграмотностей: *вместе с визуальной и информационной грамотностями, медиаграмотность составляет категорию грамотностей репрезентации*, связанных с получением и переработкой информации. В рамках данной категории имеет место наложение и смежность содержательных компонентов всех трех видов грамотности: информационной, визуальной и медиаграмотности. В контексте нашего исследования это свидетельствует о необходимости одновременного развития информационной, визуальной и медиаграмотностей при организации работы с иноязычными медиатекстами.

Рассмотрение **медиаграмотности в контексте компетентного подхода** к подготовке специалистов показывает, что медиаграмотность не является инвариантной в существующих на сегодняшний день российских и зарубежных концепциях (О.В. Акулова, Н.В. Баграмова, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, М.К. Колкова, И.Л. Колесникова; Дж. Равен, А.В. Хуторской, W. Nutmacher), хотя она неизбежно присутствует в описаниях компонентов самых различных компетенций. Так, в материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996) умения и навыки взаимодействия с медиатекстами отнесены к компетенциям, связанным с возрастанием информатизации общества, которые обеспечивают готовность и потребность грамотно и критически использовать современные источники информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности. По классификации ключевых компетенций И.А. Зимней, цели и задачи медиаобразования могут реализовываться в процессе развития компетенций ценностно-смысловой ориентации в мире, гражданственности, социального взаимодействия с обществом и общностями и других [Зимняя 2003].

Вместе с тем, с учетом современной парадигмы информационной цивилизации и той роли, которую масс-медиа играют в создании информационной среды, **представляется целесообразным рассматривать медиаграмотность как отдельную, самостоятельную компетенцию в структуре профессиональной компетентности современного специалиста и обозначать ее как ключевую компетенцию в системе «ключевые – базовые – специальные» компетенции специалиста.**

Основными характеристиками медиаграмотности в контексте компетентного подхода к образованию являются:

1) **универсальность и многофункциональность** – умения и навыки медиаграмотности должны актуализироваться при взаимодействии с медиатекстами всех типов, в любых ситуациях, независимо от функциональных аспектов такого взаимодействия (информационных, образовательных, развлекательных);

2) **интегративность, междисциплинарность и надпредметность** – формирование и актуализация медиаграмотности осуществляется на интегративной и междисциплинарной основе с использованием знаний, навыков и умений, приобретаемых обучаемыми в ходе изучения различных дисциплин, обеспечивающих теоретическую основу для анализа политического, социального и культурного контекстов медиатекста;

3) **многомерность и интеллектуальная насыщенность** – медиаграмотность требует актуализации различных интеллектуальных умений и предполагает высокий уровень интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, критического мышления.

Медиаграмотность, как и любая компетенция, предполагает **освоение четырех типов опыта**:

1) **опыта познавательной деятельности**, фиксируемого в форме ее результатов – знаний о СМИ и особенностях их функционирования в современном обществе;

2) **опыта осуществления известных способов деятельности** – в форме умений работать с медиатекстами (осуществлять поиск, анализировать, отбирать необходимую информацию и т.п.), в том числе с использованием современных технологий;

3) **опыта творческой деятельности** – в форме репродуктивно-продуктивных умений, необходимых для анализа и интерпретации медиатекстов, для осуществления проектной деятельности с использованием медиатекстов или для создания новых медиатекстов в различных ситуациях социального взаимодействия;

4) **опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений** – в форме индивидуального «прочтения» и интерпретации медиатекста, формирования личностного смысла на основе его анализа и интерпретации с опорой на собственный опыт, знания, ценностные ориентации и убеждения.

Медиаграмотность имеет ярко выраженный **социальный характер**. Все средства массовой информации выполняют определенные социальные функции, поэтому при любом взаимодействии с медиатекстом человек выступает объектом массированного воздействия со стороны его создателей. В этих условиях медиаграмотность выполняет социальную функцию формирования критической автономии потребителей медиапродукции, их способности к критическому восприятию и осмыслению медиатекстов. Медиаграмотность, таким образом, определяет характер социального взаимодействия человека с обществом, социумом и другими людьми, осуществляемого посредством медиатекстов различных форм и типов.

В силу своего социального характера медиаграмотность не может быть отнесена к одной или нескольким **сферам жизнедеятельности** человека. Она актуализируется во всех без исключения сферах жизнедеятельности: **познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, бытовой, культурно-досуговой**.

В отечественной и зарубежной медиапедагогике нет единства в определении номенклатуры структурных компонентов медиаграмотности. В нашем исследовании, опираясь на сформулированные И.А. Зимней положения о характеристиках компетенции [Зимняя 2003], а также на основе анализа существующих подходов к определению содержания и структуры медиаграмотности (D. Buckingham, R. Hobbs, A. Silverblatt), мы выделяем **четыре структурно-содержательных компонента медиаграмотности**:

МОТИВАЦИОННЫЙ, КОГНИТИВНЫЙ, ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТЫ.

1. **Мотивационный компонент** – *готовность к проявлению компетенции*: формируется, во-первых, на основе осознания обучаемыми роли и функций современных СМИ в жизни общества и каждого отдельного человека в контексте изменяющейся социальной реальности; во-вторых, на основе формирования у обучаемых целостных представлений о себе в контексте современной медиакультуры; в-третьих, на основе осмысления собственных коммуникативных потребностей и актуализации интеллектуальных возможностей в процессе активного усвоения накопленного человеческого опыта при взаимодействии с медиатекстами.

2. **Когнитивный компонент** – *владение знанием содержания компетенции*: включает знания, сгруппированные по ключевым концептам медиаграмотности, к которым мы предлагаем относить следующие концепты: процесс, контекст, медиатекст и медиарепрезентации:

1) Концепт **«процесс»** – предполагает овладение знаниями по следующим вопросам:

- роль и функции СМИ в современном мире;
- отличительные характеристики различных СМИ и их коммуникативные стратегии;
- экономика СМИ, вопросы собственности и экономические интересы в медиаиндустрии;
- процесс создания медиатекста: цели, аудитория, способы взаимодействия с аудиторией и воздействия на нее;
- эффекты СМИ.

2) Концепт **«контекст»** предполагает овладение знаниями по следующим вопросам:

- исторический и культурный контексты создания и функционирования СМИ;
- медиакультура в современном культурном пространстве: масс-медиа и культурная глобализация, масс-медиа и культурные ценности, масс-медиа и популярная культура;
- масс-медиа и идеология;
- масс-медиа и формирование идентичности.

3) Концепт **«медиатекст»** предполагает овладение знаниями по следующим вопросам:

- тип и жанр медиатекста;
- тема и предмет медиатекста;
- автор и аудитория медиатекста;
- структура нарратива (начало, развитие сюжета, концовка);
- вербальные, аудитивные, визуальные, графические, мультимедийные средства и способы передачи значения и смысла;
- эксплицитное и имплицитное содержание;
- интертекстуальные связи;

- характер репрезентации реальности / отдельных социальных групп;
- наличие или отсутствие стереотипных репрезентаций;
- характер взаимодействия с аудиторией.

4) Концепт «**медиарепрезентации**» предполагает овладение знаниями по следующим вопросам:

- отношение медиатекста к реальному миру: реализм и конструктивизм как способы репрезентации объективной реальности;
- авторская позиция: предубежденность и объективность, выражение и отражение доминирующей идеологии, системы культурных ценностей, мировоззрения; журналистская этика;
- стереотипизация в текстах массовой информации, проблема репрезентации определенных социальных категорий и групп (классовых, расовых, гендерных, возрастных) членов общества;
- медиарепрезентации и проблема насилия;
- медиарепрезентации и культура потребления.

3. **Поведенческий компонент – набор умений, обеспечивающих адекватное взаимодействие с медиатекстами в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях:** включает следующие базовые группы умений:

1) **Умения осуществлять поиск информации в различных медиаисточниках:**

- локализовать / определить нахождение и выполнить действия по осуществлению доступа к источнику медиаинформации;
- сохранять медиаинформацию;
- находить необходимую информацию в различных типах медиатекстов, в том числе при помощи технических средств.

2) **Умения анализировать медиатекст:**

- определять тему, предмет, тип, жанр, целевую аудиторию медиатекста;
- устанавливать коммуникативное намерение автора и смысловую доминанту медиатекста;
- определять основные функции медиатекста в контексте взаимодействия с целевой аудиторией;
- вычленять главное в медиатексте, анализировать эксплицитное и имплицитное содержание;
- определять структурную организацию нарратива;
- анализировать вербальные, аудитивные, визуальные, графические, мультимедийные средства и способы передачи значения и смысла;
- выявлять особенности лексических, грамматических и синтаксических явлений, обусловленные их использованием в определенном типе медиатекста;
- выделять и анализировать социокультурные концепты, актуализируемые в медиатексте;
- определять интертекстуальные связи;

- анализировать характер репрезентации реальности / отдельных социальных групп в медиатексте;

- определять наличие или отсутствие стереотипных репрезентаций;
- определять способы воздействия на аудиторию;
- исследовать социальный, исторический, политический, экономический и культурный контексты создания и восприятия медиатекста.

3) *Умения критически оценивать содержание медиатекста:*

- интерпретировать содержание медиатекста через призму личностного опыта, на основе уже сформированных ценностей, отношений, мировоззрения, приобретенных знаний;

- на основе анализа социального и культурного контекстов строить предположения о возможных последствиях, последующих событиях или логическом завершении репрезентируемой ситуации;

- на основе анализа социального контекста оценивать значимость и ценность медиатекста для получателя.

4) *Умения творческого репродуктивно-продуктивного перекодирования информации при создании нового медиатекста:*

- правильно определить и оценить аудиторию или получателя медиасообщения;

- эффективно и творчески использовать вербальные, аудитивные, визуальные, графические, мультимедийные средства и способы передачи значения и смысла;

- построить логическую цепочку, привлечь и удержать внимание получателей сообщения;

- построить сообщение с учетом особенностей картины мира партнера по общению.

4. *Ценностно-смысловой компонент - отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения:* формируется на основе базовых концептуальных положений медиаобразования, представляющих собой своеобразный свод постулатов, определяющих процесс формирования критической автономии потребителей медиаинформации:

- медиатексты являются конструктами, но в свою очередь, они конструируют реальность;

- медиатексты имеют коммерческую импликацию;

- медиатексты имеют идеологическую и политическую импликацию;

- форма и содержание взаимозависимы в каждом из средств массовой информации, каждое из которых имеет специфический набор отличительных признаков;

- получатели медиатекстов конструируют их значение и смысл [Aufderheide 1997].

Предлагаемая в данном исследовании структура медиаграмотности представлена в Схеме № 1 (см. ниже).

В качестве дидактической основы, определяющей требования к процессу формирования медиаграмотности в условиях интеграции языкового

Структура медиаграмотности как ключевой компетенции современного специалиста



и медиаобразования, выступает **система принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности**, которая разработана на основе анализа принципов обучения в интегрируемых образовательных областях – в языковом и медиаобразовании, и включает две совокупности принципов.

Во-первых, это **принципы интеграции медиаобразования**: принцип приоритетов, принцип дополнения и развития, принцип встраиваемости, предложенные А.А. Журиным [Журин 2004]. В соответствии с названными принципами интеграции медиаобразования ведущую роль в процессе формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов играет система принципов языковой педагогики, а система принципов медиаобразования накладывается и дополняет основные принципы обучения ИЯ.

Во-вторых, это **совокупность методических принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности**, в которой мы выделяем: принцип комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры, принцип диалога, принцип междисциплинарной интеграции, принцип интертекстуальности, принцип развития мультиграмотностей, принципы развития критического мышления, творческого потенциала и критической автономии обучаемых.

Как очевидно из представленного выше перечня, ряд принципов не являются новыми и уже сформулированы в медиапедагогике или методике преподавания иностранных языков, однако в связи с новыми образовательными смыслами, характерными для исследуемых условий обучения, они получают новое толкование или интерпретацию. Наряду с уточнением уже используемых принципов, нами выделены **три новых принципа** (принцип комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры, принцип интертекстуальности и принцип развития мультиграмотностей), имеющие особое значение в условиях интеграции языкового и медиаобразования.

Принцип комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры выступает ведущим принципом в исследуемых условиях обучения. Его реализация предполагает создание дидактико-методических условий для взаимосвязанного развития умений и навыков иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности, для соизучения иностранного языка и иноязычной медиакультуры в любых ситуациях учебного взаимодействия с иноязычными медиатекстами.

Принцип диалога, который в его современном философском толковании является обязательным условием любой продуктивной развивающей деятельности, реализуется в исследуемых условиях обучения на уровне родного и иностранного языков, родной и иноязычной культур,

включая медиакультуры, а также на уровне доминирующей педагогической технологии и личностного сознания субъектов образовательного процесса.

Принцип междисциплинарной интеграции предполагает включение информации, получаемой из СМИ, в систему знаний, формируемых в системе языкового образования, и, наоборот, использование системных знаний по основам наук для интерпретации медиаинформации (Л.С. Зазнобина). Рассмотрение лингвистического, исторического, экономического, социокультурного контекстов медиатекста представляет собой междисциплинарную учебно-познавательную задачу, которая развивает интегральный тип мышления, способствует формированию независимых суждений о различных феноменах культурного пространства.

Принцип интертекстуальности в условиях конвергенции масс-медиа и развития «транс-медиа-интертекстуальности» (D. Buckingham, J. Sefton-Green) трактуется нами широко как диалог текстов культурного пространства, предполагающий установление соответствий между различными медиатекстами на основе личного или учебного опыта. Реализация принципа интертекстуальности может включать анализ различных аспектов такого диалога: от установления источников цитирования как проявления интертекстуальных связей в медиатекстах до анализа способов репрезентации одних и тех же образов или явлений действительности в медиатекстах различных форм и жанров.

Принцип развития мультиграмотностей основывается на концепции мультиграмотностей (The New London Group 1996), в центре внимания которой находятся множественные компетенции, необходимые современному специалисту для эффективного участия в коммуникационных процессах в глобальном информационном пространстве. Реализация данного принципа предполагает взаимосвязанное развитие мультиграмотностей (информационной, визуальной, компьютерной, медиаграмотности и других) при работе с иноязычным медиатекстом, что является залогом устойчивости всех формируемых компетенций.

Принцип развития критического мышления ориентирует на рассмотрение учебного взаимодействия с медиатекстом как целенаправленного процесса критического анализа, результатом которого являются интерпретация и оценка медиатекста, формирование независимых суждений и заключений по теме или проблеме текста. Данный принцип реализуется посредством интеграции педагогической технологии развития критического мышления в процесс работы с иноязычными медиатекстами, что предполагает стимулирование сотрудничества и обмена мнениями при решении проблемных, дискуссионных вопросов и задач в процессе парной или групповой работы с опорой на медиатексты.

Принцип развития творческого потенциала основывается на понимании творчества как социально-обусловленной и социально-опредмеченной формы деятельности, часто имеющей коллективную природу (Н.Н. Нечаев, D.K. Simonton). Реализация данного принципа предполагает развитие личностных качеств и способностей, необходимых для

актуализации творческого потенциала (независимость и нестандартные подходы в мышлении, широту интересов, открытость новому опыту, поведенческую и когнитивную гибкость, готовность к риску, способность к диалогу и рефлексии); обеспечение «проблемности» на уровне содержания медиатекстов и используемых технологий обучения как движущей силы развития творческого потенциала; выполнение различных видов творческой деятельности (воспринимающе-моделирующей и репродуктивно-продуктивной) с опорой на иноязычные медиатексты в процессе обучения.

Принцип развития критической автономии при взаимодействии с иноязычной медиакультурой означает направленность учебного процесса на формирование способности обучаемых к автономной, осознанной и критической оценке содержания иноязычных медиатекстов. Реализация данного принципа предполагает использование таких дидактико-методических технологий, которые способствуют формированию механизмов самоорганизации и самореализации личности при взаимодействии с медиатекстами, развивают критическое мышление, обогащают опытом творческой деятельности.

Третья глава диссертации **«Медиатекст как средство формирования медиаграмотности в условиях интеграции языкового и медиаобразования»** посвящена решению следующих задач исследования: уточнению определения медиатекста и изучению его существенных характеристик, позволяющих сформировать более целостное представление о текстах современной медиакультуры и имеющих важное значение для процесса формирования медиаграмотности в исследуемых условиях обучения; рассмотрению и уточнению имеющихся классификаций медиатекстов; описанию особенностей восприятия и понимания медиатекста; изучению лингводидактического потенциала отдельных видов медиатекстов в контексте интегрированного обучения ИЯ и медиаграмотности.

В условиях интеграции языкового и медиаобразования медиатекст следует рассматривать как средство взаимосвязанного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности у студентов языковых факультетов. В нашем исследовании **иноязычный медиатекст определяется как продукт иноязычной медиакультуры в совокупности его существенных характеристик, к которым относятся: многомерность и многоплановость, языковое наполнение, динамический характер, социально-регулятивная природа.**

Под **многомерностью** медиатекстов следует понимать комбинирование и интеграцию разнородных компонентов (вербальных, визуальных, аудитивных, аудиовизуальных или других) в едином смысловом пространстве текста.

Языковое наполнение – это комплекс языковых черт, которые определяют специфику медиатекста как продукта медиакультуры. В обобщенном виде к ним следует относить: усредненность языковой нормы и отказ от индивидуальных, уникальных средств выражения, особый тип

автора медиатекста, специфическую текстовую модальность, создание своеобразного публицистического пространства (Г.Я. Солганик).

Динамический характер медиатекста проявляется в его незаконченности, процессуальности, предрасположенности к обновлению и развертыванию в пространстве и времени, что проявляется на внутритекстовом, надтекстовом и гипертекстовом уровнях (В.В. Славкин). Динамическая сущность медиатекста позволяет определять его как «мультитекст» (В.В. Прозоров), характеризующийся многоаспектностью взаимодействия автора и аудитории и существующий во взаимодействии с другими текстами современной медиаккультуры.

Современный медиатекст имеет ярко-выраженную **социально-регулятивную природу**, которая обусловлена его прагматической направленностью и незначительными возможностями верификации репрезентируемой информации. Это означает, что медиатекст является уникальным средством интерпретации и репрезентации реальности, а, следовательно, и формирования у индивида картины мира (И.В. Рогозина). Выделенные характеристики медиатекста существуют в неразрывном единстве и определяют его сущность как «нового коммуникационного продукта» [Засурский Я.Н., 2005] и средства формирования медиаграмотности.

Представляется очевидным, что медиатексты должны быть интегрированы в учебный процесс во всем многообразии их категорий, отражающих богатство современной медиаккультуры. Это означает, что при их использовании преподавателю следует ориентироваться на **типологию медиатекстов**, позволяющую определить их отличительные характеристики с целью выбора оптимальных методов и приемов работы с ними, направленных на интегрированное развитие медиаграмотности и предметных знаний, навыков и умений. В нашем исследовании на основе типологизации медиатекстов, предлагаемой Т.Г. Добросклонской [Добросклонская 2000], и с учетом внесенных изменений и дополнений, медиатексты классифицируются следующим образом:

- по категории автора как авторские и коллегиальные;
- по форме создания и форме воспроизведения как одномерные и многомерные;
- по каналу распространения как тексты печатных СМИ, тексты радио, телевидения, Интернет тексты;
- по функционально-жанровым признакам как информационные, аналитические, художественно-публицистические и рекламные;
- по тематической отнесенности как принадлежащие к той или иной тематике в рамках устойчивых медиатопиков.

Процесс формирования медиаграмотности при работе с медиатекстом должен строиться с учетом особенностей восприятия и понимания медиатекстов. **Восприятие** медиатекстов зависит как от содержания информации, так и от особенностей реципиента. Важными характеристиками

восприятия медиатекстов являются *селективность*, которая детерминируется увеличением объемов поступающей медиаинформации, а также индивидуальными особенностями, интересами, социальным опытом реципиента текста, и *эмоциональная составляющая*, которая основывается на эмоциональной избирательности аудитории, на готовности воспринимать, понимать и запоминать новую информацию через удовольствие, то есть эмоционально (Е.А. Бондаренко, Г.С. Мельник). В аудитории, которая недостаточно подготовлена к самостоятельному критическому осмыслению медиасообщений, восприятие медиатекстов основывается на трех основных механизмах «убеждающей информации»: *идентификации* (отождествление реципиентом себя с репрезентируемыми в медиатекстах образами, подражание им в манерах поведения и общения); *интернализации* (некритичное восприятие и усвоение информации на основе уверенности в компетентности источника); *механизме «податливого согласия»* (безоговорочное согласие с точкой зрения источника информации, если он является авторитетным представителем органов власти) [Рошин 1989].

В целом, анализ исследований процесса восприятия медиатекстов с позиций медиапсихологии (Г.С. Мельник, Е.Е. Пронина, Р. Харрис) позволяет утверждать, что включение субъекта в массовую коммуникацию изменяет психотехнику восприятия и мышления в целом: расширяется пространство восприятия, открывается доступ к множеству взаимодополнительных каналов-источников информации; активизируются процессы параллельной обработки информации различными участниками массовой коммуникации; эвристика, непосредственное ощущение искренности, начинает преобладать над доказательностью; причинно-следственные связи явлений отступают на второй план перед актуальной динамикой событий «здесь и теперь»; возрастает доверие к бессознательному умозаключению.

Названные особенности восприятия медиатекстов оказывают влияние и на процессы *понимания и усвоения информации* медиасообщений. В нашем исследовании при рассмотрении процессов понимания и интерпретации медиатекстов мы опираемся на *интеракционную модель коммуникации* [Schiffrin 1994], которая в качестве главного принципа коммуникации выдвигает взаимодействие, помещенное в социально-культурные условия ситуации. Интеракционная модель позволяет рассматривать процесс восприятия и понимания медиатекста реципиентом как сложное коммуникативное взаимодействие по поводу объектов внешней действительности. С этих позиций особое значение для процесса формирования медиаграмотности приобретают представления о *поливариантности интерпретации* на всех этапах существования медиатекста (И.В. Рогозина) и о формировании *контекстуально-обусловленной системы личностных смыслов* (А.Н. Леонтьев), являющихся результатом интерпретации текста.

Использование конкретных типов и видов иноязычных медиатекстов как средства формирования медиаграмотности у студентов языковых

факультетов требует изучения их *лингводидактического потенциала* в контексте интеграции языкового и медиаобразования. Решение данной задачи осуществлено в нашем исследовании применительно к новостным, рекламным, сетевым медиатекстам и фотографии. Установлено, что каждый вид медиатекстов обладает определенным набором лингводидактических характеристик, которые имеют принципиальное значение для процесса формирования медиаграмотности в исследуемых условиях обучения.

При работе с *новостными текстами* следует учитывать особенности плана содержания (новостная ценность, тематика), и выражения (лингвистические характеристики) новостных текстов, форматные признаки новостных текстов в различных СМИ, их жанровую классификацию.

Использование *рекламных текстов* должно строиться с учетом функциональных аспектов рекламы (открытых и латентных функций); структурно-содержательной организации, лингвистических и социокультурных особенностей рекламных текстов; способов эмоционального и психологического воздействия на аудиторию.

При организации обучения с опорой на *фотографию* важное значение имеют общие характеристики визуальных медиатекстов (аналогизм, скрытый смысл, однозначность/неоднозначность визуальных образов); особенности отражения фрагментов реальности и воздействия на аудиторию посредством фотографического манипулирования; характер восприятия фотографии аудиторией; информационные жанры фотожурналистики.

Использование *сетевых медиатекстов* предполагает учет специфики Интернета как пространства культуры, возможностей и рисков взаимодействия в сети, психологических и технологических особенностей Интернет-коммуникации, основных характеристик сетевых СМИ лингвистических особенностей сетевых медиатекстов.

В четвертой главе диссертации **«Технология формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов»** рассматриваются технологические аспекты разработанной концепции.

В качестве технологического решения проблемы исследования нами разработана **контекстуально-интерпретативная модель развития медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов**, построенная с учетом специфики условий обучения, особенностей восприятия и понимания иноязычных медиатекстов, концептуальных положений медиаобразования.

Ключевыми концептами контекстуально-интерпретативной модели, определяющими характер взаимодействия субъектов образовательного процесса с медиатекстом в исследуемых условиях обучения, являются **интерпретация и контекст**, что отражено в ее названии. Основные положения, отражающие ориентацию разработанной модели на концепты интерпретации и контекста, заключаются в следующем:

1) В рамках контекстуально-интерпретативной модели формирования медиаграмотности интерпретация медиатекста рассматривается как когнитивная и учебная деятельность.

2) В соответствии с положениями когнитивной лингвистики, интерпретация медиатекста выступает одновременно как когнитивный процесс, направленный на постижение смысла медиатекста; как результат, проявляющийся в формировании личностного смысла текста как индивидуализированного представления о фрагменте реальности, репрезентируемом в медиатексте; как установка – презумпция интерпретируемости медиатекста (В.З. Демьянков).

3) Интерпретация как учебная деятельность направлена на обучение извлечению смысла иноязычного медиатекста на основе представления о поливариантности интерпретации. Это означает, что обсуждение текста должно иметь характер равноправного полилогического общения; его результатом не может быть достижение единственно правильной или истинной интерпретации, поскольку интерпретация всегда имеет поливариантный характер; при обсуждении текста каждый голос должен быть услышан и воспринят с уважением.

4) Необходимым условием успешного коммуникативного акта при взаимодействии с медиатекстом является установление взаимосвязи между лингвистическим и социальным контекстами; при этом лингвистический контекст следует рассматривать с позиций контекстуальных ограничений и требований коммуникативного жанра, во многом обусловленных социальным контекстом.

5) Социальный контекст медиатекста может быть близким и широким. В качестве компонентов близкого социального контекста выступают участники речевого акта, их психологические установки, социальные и дискурсивные роли, пространственно-временные факторы дискурса и предшествующий дискурс. Близкий социальный контекст заключен в широком социальном контексте, к которому относятся определенные социально и исторически обусловленные контексты учреждений и (суб)культур и который актуализируется через систему доминирующих дискурсов, отражающих особенности различных общностей.

Последовательность работы с медиатекстом в рамках предлагаемой модели определяется в исследовании следующим образом: этап восприятия, понимания и обсуждения медиатекста; этап критического анализа медиатекста; этап творческой репродуктивно-продуктивной деятельности с опорой на медиатексты. Первый этап не несет функциональной нагрузки по развитию медиаграмотности и включает систему действий, традиционно выполняемых при использовании медиатекстов как аутентичного средства обучения ИЯ и иноязычной культуре. Интегрированное обучение ИЯ и медиаграмотности реализуется на втором и третьем этапах учебного взаимодействия с медиатекстом посредством использования методов контекстуально-интерпретативной модели развития медиаграмотности.

В качестве необходимых **предпосылок**, обеспечивающих возможность достижения поставленных целей с использованием с использованием данной модели, выступают: достижение обучаемыми коммуникативно-достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции для работы с аутентичными медиатекстами на ИЯ; владение навыками и умениями когнитивного характера (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение и т.п.), необходимыми для осуществления различных видов анализа текста; наличие мотивации, направленной на решение профессионально-ориентированных учебных задач в области изучения ИЯ, и на развитие умений медиаграмотности при работе с медиатекстом.

Разработанная модель представляет собой **целостную систему** и включает целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты (см. ниже Схему № 2).

Целевой компонент определяется как формирование готовности обучаемых к адекватному автономному взаимодействию с иноязычной медиакультурой на основе сформированных знаний, навыков и умений медиаграмотности.

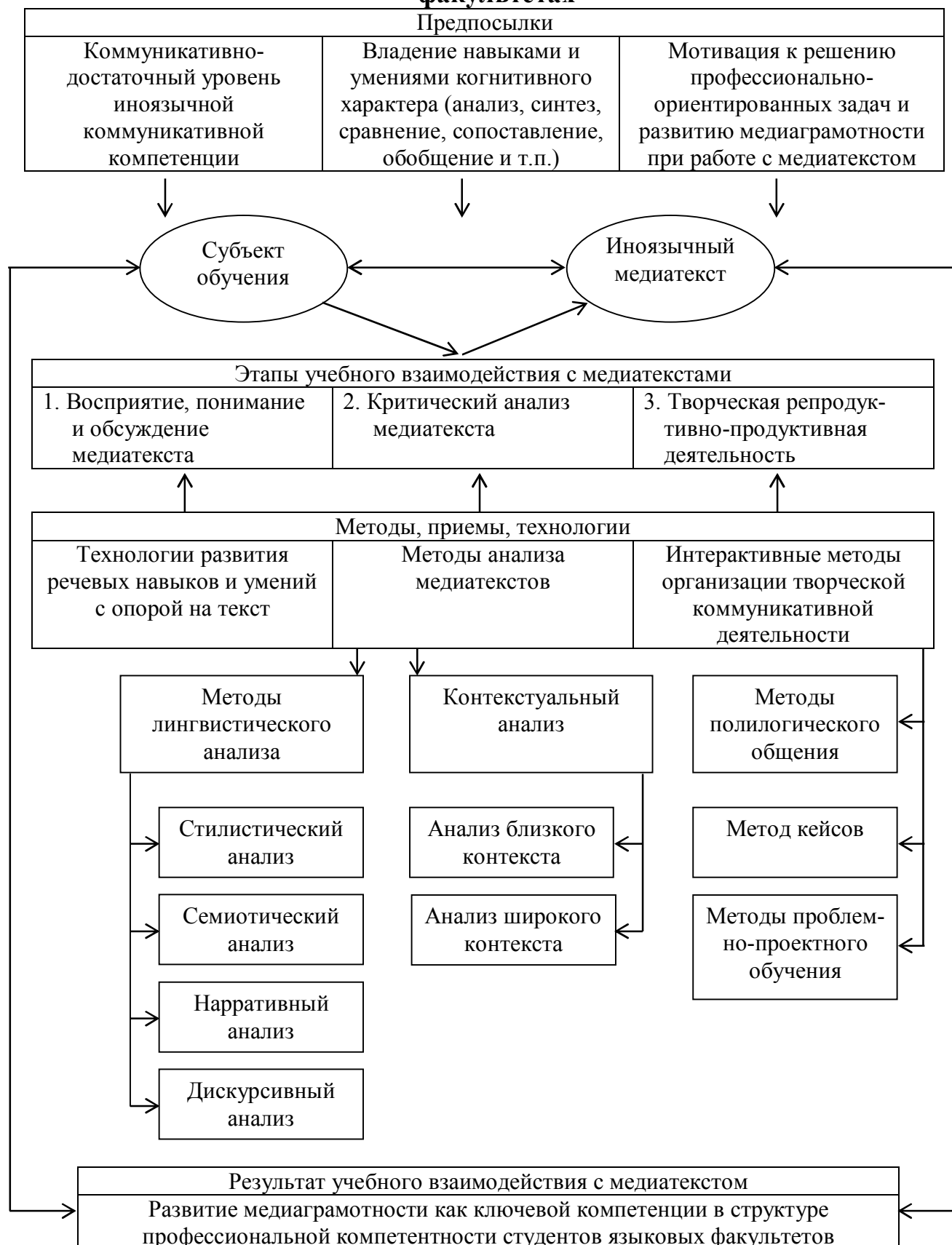
Содержательный компонент модели определяется структурно-содержательным наполнением медиаграмотности как ключевой компетенции современного специалиста и, соответственно, включает знания по базовым категориям медиаграмотности (процесс, контекст, медиатекст и медиарепрезентации) и умения медиаграмотности (поиска, анализа, критического оценивания и творческого перекодирования медиаинформации). Кроме того, в контексте усиления личностно-ориентированной направленности медиаобразовательного процесса содержательный компонент заключается также в формировании у обучаемых целостных представлений о себе в контексте современной медиакультуры на основе осмысления информационных потребностей и актуализации интеллектуальных возможностей в процессе активного усвоения накопленного человеческого опыта при взаимодействии с медиатекстами.

Процессуальный компонент модели представлен предлагаемой последовательностью работы с медиатекстами в условиях интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности.

Технологический компонент, призванный обеспечить достижение заявленных целей, представлен технологиями, имеющими развивающий, интерактивный и личностно-ориентированный характер, что соответствует внутренним характеристикам интегрируемых образовательных областей. К ним относятся различные методы анализа текста и интерактивные методы организации творческой коммуникативной деятельности с опорой на медиатексты.

В качестве **результативного компонента** при условии грамотной организации учебного процесса выступает развитие медиаграмотности как ключевой компетенции в структуре профессиональной компетентности студентов языковых факультетов.

Контекстуально-интерпретативная модель развития медиаграмотности студентов при работе с иноязычным медиатекстом на языковых факультетах



Технологический компонент контекстуально-интерпретативной модели имеет приоритетное значение для достижения поставленных целей. Он представлен системой методов, позволяющих интегрировать концепты медиаграмотности в учебный процесс. К таким методам мы относим **методы анализа медиатекстов и интерактивные методы организации творческой коммуникативной деятельности** с опорой на медиатексты.

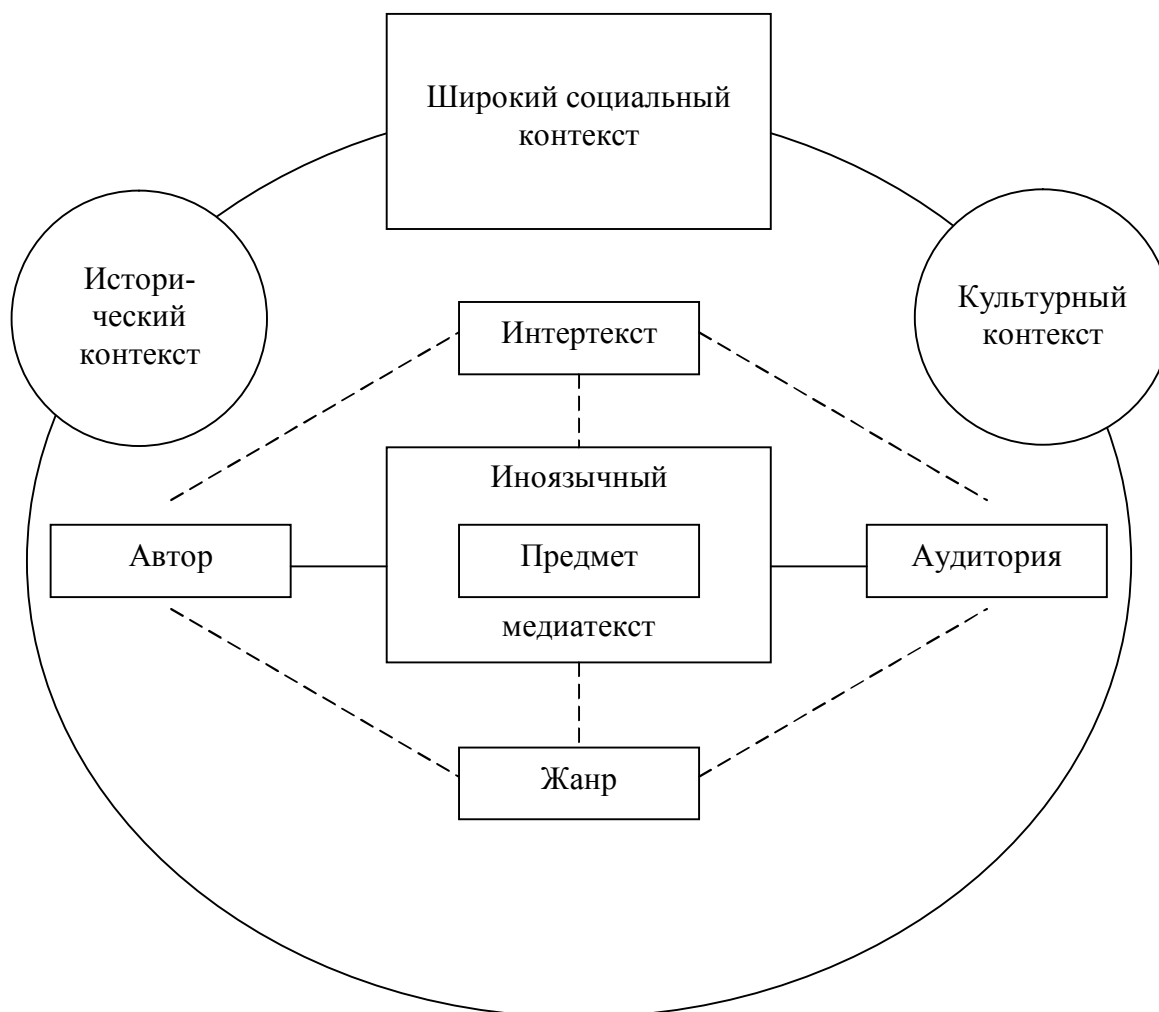
Аналитические методы подразделяются на группу методов лингвистического анализа и контекстуальный анализ.

Категория методов **лингвистического анализа** включает **стилистический, нарративный, семиотический и дискурсивный виды анализа**, используемые при работе с медиатекстами на языковых факультетах в рамках таких дисциплин учебного плана, как стилистика, семиотика, интерпретация текста. Существующие технологии данных методов лингвистического анализа достаточно подробно представлены в тексте диссертации (Р. Барт, Н.Н. Володина, Я.А. Красильникова, М.Л. Макаров, В.П. Федорова, J. Bignell, N. Fairclough, H. Fulton, M. Gillespie, J. Gripsrud, D. Matheson и др.). Их анализ показывает, что каждый из перечисленных методов лингвистического анализа помимо развития лингвистической компетенции способствует формированию более глубокого представления об отдельных базовых категориях медиаграмотности, к которым мы относим медиарепрезентации, медиатексты, процесс и контекст, при преимущественном внимании к концептам языка медиатекста и контекста. Это позволяет рассматривать лингвистические методы в качестве структурных компонентов модели формирования медиаграмотности.

Однако для получения значимого результата в формировании медиаграмотности методов лингвистического анализа медиатекстов недостаточно. Основным методом интегрированного обучения ИЯ и медиаграмотности в рамках предлагаемой модели выступает **метод контекстуального анализа**, который может использоваться при организации учебного взаимодействия с иноязычными медиатекстами в рамках практических дисциплин учебного плана в сочетании с интерактивными методами организации творческой коммуникативной деятельности с опорой на иноязычный медиатекст. В данном исследовании **предложена технология контекстуального анализа медиатекстов** (см. ниже Схему № 3), включающая анализ близкого и широкого социального контекстов медиатекста с целью формирования независимого суждения об их содержании и характере репрезентации реальности.

Анализ близкого контекста медиатекста предполагает рассмотрение триады автор – тема/предмет – аудитория, «прочтение» медиатекста через призму «интертекстуальности», определение основных жанровых характеристик текста.

Анализ широкого социального контекста медиатекста, условно подразделяемого на исторический и культурный, направлен на изучение политических, идеологических, социальных и других факторов, которые определяют конкретную историческую или текущую ситуацию и имеют

Модель контекстуального анализа медиатекста

важное значение для интерпретации текста (*исторический контекст*), а также ценностей, установок, поведенческих моделей, культурных мифов, доминирующих в конкретной культуре и репрезентируемых в медиатексте (*культурный контекст*).

В тексте диссертации предлагается серия примерных вопросов для анализа близкого и широкого контекстов медиатекста, использование которых позволит преподавателю эффективно и без особых усилий интегрировать концепты медиаграмотности в процесс работы с медиатекстом в рамках практических курсов по иностранным языкам на языковых факультетах. Примерные вопросы конкретизированы применительно к отдельным типам медиатекстов (новостным, рекламным, сетевым медиатекстам и фотографии) с учетом их отличительных характеристик, выделенных в процессе описания лингводидактического потенциала данных видов текстов в контексте интеграции языкового и медиаобразования. важное значение для интерпретации текста (*исторический контекст*), а также ценностей, установок, поведенческих моделей, культурных мифов,

доминирующих в конкретной культуре и репрезентируемых в медиатексте (*культурный контекст*).

В тексте диссертации предлагается серия примерных вопросов для анализа близкого и широкого контекстов медиатекста, использование которых позволит преподавателю эффективно и без особых усилий интегрировать концепты медиаграмотности в процесс работы с медиатекстом в рамках практических курсов по иностранным языкам на языковых факультетах. Примерные вопросы конкретизированы применительно к отдельным типам медиатекстов (новостным, рекламным, сетевым медиатекстам и фотографии) с учетом их отличительных характеристик, выделенных в процессе описания лингводидактического потенциала данных видов текстов в контексте интеграции языкового и медиаобразования. Помимо аналитических методов, большую роль в реализации целей и задач медиаобразования, интегрированного с языковой подготовкой, играют **интерактивные методы организации творческой коммуникативной деятельности** с опорой на иноязычные медиатексты.

Основываясь на широком понимании интерактивности в обучении как взаимодействию и общении субъектов процесса обучения друг с другом, осуществляемых в сотрудничестве и имеющих преобразующий характер (Н.В. Баграмова, Ю.Ю. Гавронская), мы выделяем три группы интерактивных методов, которые представляются наиболее эффективными в условиях интеграции языкового и медиаобразования:

1) **Методы иноязычного полилогического общения** – выступают неотъемлемым компонентом обсуждения медиатекста и подразделяются на:

- **коммуникативно-познавательные задания**, выполняемые на этапе подготовки к иноязычному полилогическому общению;

- **творческие коммуникативно-речевые задания**, выполняемые непосредственно в условиях полилогического общения.

Базовой формой полилогического общения в учебном процессе является учебная дискуссия (Н.М. Андронкина, М.В. Кларин, Л. Корнеева, Е.В. Смирнова). Целью учебной дискуссии в условиях интеграции языкового и медиаобразования является не поиск объективно известных знаний, а непосредственно сам процесс полилогического общения: обмен информацией, идеями, мнениями, в ходе которого формируются личностные суждения по проблематике иноязычного медиатекста.

2) **Метод кейсов / анализ практических ситуаций** – выступает коллективной формой более глубокого овладения знаниями, навыками и умениями в процессе анализа конкретных ситуаций или прецедентов, содержащих личную, социальную, профессиональную или иную проблему (Е.А. Родионова, А.Е. Ниязова, D. Buckingham, R. Silverman). Для решения задач интегрированного обучения ИЯ и медиаграмотности мы предлагаем использовать **кросс-медийные кейсы**, подразделяемые на две категории:

- **кросс-медийные кейсы**, направленные **на анализ репрезентации конкретного текущего события** или ситуации в различных зарубежных и отечественных СМИ;

- **кросс-медийные кейсы**, направленные на анализ актуальных проблем функционирования масс-медиа на основе различных медийных источников.

Кросс-медийный кейс представляет собой исследовательскую деятельность, осуществляемую с опорой на различные типы и виды медиатекстов, освещающих конкретную тему/проблему/ситуацию, и включающую самостоятельный поиск, обработку и анализ информации, групповое обсуждение в форме полилогического общения, оценку и презентацию полученных результатов.

3) **Методы проблемно-проектного обучения** рассматриваются в нашем исследовании как творческие коммуникативные задания, построенные на принципах проблемного обучения и/или предусматривающие их оформление и презентацию в виде индивидуальных или групповых проектов. В контексте идей развивающего обучения (В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин) и теоретических положений проблемного, проектного, проблемно-проектного обучения (В.Ф. Аитов, И.Я. Зимняя, М.И. Махмутов, И.И. Меркулова, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.) эти методы являются эффективным средством активизации мыслительной и речевой деятельности, развития креативности, формирования умений самостоятельного решения проблем.

В системе проблемно-проектных заданий, направленных на формирование медиаграмотности у студентов языковых факультетов, мы выделяем два типа заданий:

- **проблемные речемыслительные задания**, выполняемые с опорой на иноязычный медиатекст;

- **познавательно-поисковые и исследовательские проекты**, направленные на решение познавательно-исследовательских задач и создание собственной медиапродукции в виде творческого индивидуального или группового проекта.

Предлагаемая система интерактивных методов полностью соответствует сущностным характеристикам интегрируемых образовательных областей и, кроме того, позволяет организовать процесс обучения с учетом требований к подготовке современного специалиста на языковых факультетах на уровне высшего образования. Оптимальным вариантом для интегрированного обучения ИЯ и медиаграмотности является **комплексное использование аналитических и интерактивных методов**, когда они взаимно дополняют друг друга. Так, например, кросс-медийный кейс может включать элементы контекстуального анализа, задания на полилогическое общение по содержанию кейса и задания проблемно-проектного характера; контекстуальный анализ медиатекста может завершаться выполнением проекта и т.д.

Предлагаемая контекстуально-интерпретативная модель развития медиаграмотности у студентов языковых факультетов дает обобщенное представление о возможных способах работы с медиатекстом в условиях интеграции языкового и медиаобразования. В структуре модели

представлены **инвариантные методы работы с медиатекстами**, обеспечивающие интегрированное формирование иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности вне зависимости от того, какие типы и виды иноязычных медиатекстов используются в процессе обучения. К ним относятся все методы анализа медиатекстов и вышеназванные интерактивные методы. Вместе с тем, контекстуально-интерпретативная модель предполагает **вариативность в работе с медиатекстами**, которая обеспечивается возможностью выбора альтернативных вариантов работы с медиатекстом, соответствующих приоритетным целям и задачам конкретной учебной дисциплины, и возможностью учета лингводидактических особенностей конкретных видов медиатекстов при организации их контекстуального анализа.

В пятой главе диссертации **«Результаты опытно-экспериментального исследования»** представлены результаты изучения субъектов образовательного процесса и опытно-экспериментальной работы. Цель опытного обучения состояла в проверке эффективности контекстуально-интерпретативной модели развития медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов. Параллельно проводились анкетирование преподавателей языковых факультетов с целью выявления отношения к использованию аутентичных медиатекстов в учебном процессе и интегрированному развитию медиаграмотности и мониторинг автономного использования материалов иноязычных СМИ студентами языковых факультетов во внеаудиторной деятельности с целью подтверждения необходимости формирования медиаграмотности и определения типов медиатекстов, которые должны использоваться в учебном процессе.

В ходе **анкетирования преподавателей языковых факультетов по вопросам использования медиатекстов в учебном процессе и интегрированного развития медиаграмотности студентов** (176 респондентов, 2007 год) было установлено, что:

1. Большинство преподавателей осознают важность использования материалов иноязычных СМИ не только для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов (92% респондентов), но и для развития медиаграмотности (95%), однако не обладают компетенцией, необходимой для интеграции концептов медиаграмотности в учебный процесс (82%).

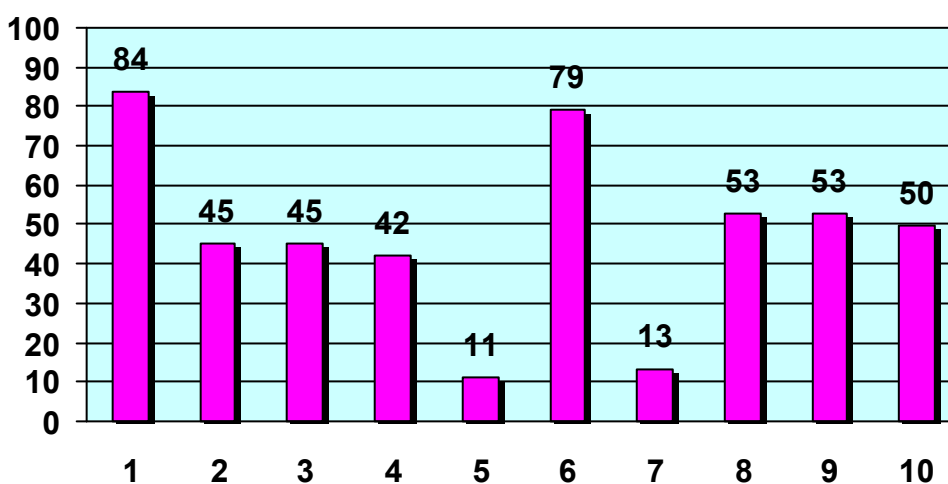
2. Факторами, затрудняющими использование медиатекстов в учебном процессе, являются недостаток времени для методического моделирования медиатекстов (77% респондентов), отсутствие технических навыков использования медиатехники (12%) и недостаток знаний о методике работы с медиатекстами (7%). Отсутствие или затруднение доступа к зарубежным СМИ отмечено в анкетах лишь 4% респондентов, что свидетельствует о наличии достаточных возможностей для использования актуальных иноязычных медиатекстов в учебном процессе.

3. По частотности использования в учебном процессе лидирующее положение занимают сетевые тексты (59% преподавателей поставили их на первое место), второе место - материалы печатных СМИ, третье место – материалы телевидения. Радиоматериалы фактически не используются в учебном процессе на языковых факультетах.

4. При использовании иноязычных медиатекстов в учебном процессе обучающая деятельность преподавателей направлена на достижение различных целей (см. Гистограмму № 1). Доминирующее значение имеют цели профессиональной направленности: развитие коммуникативной компетенции (84%), усвоение фоновых знаний (79%), расширение тезауруса вторичной языковой личности (53%), самостоятельное профессиональное совершенствование на основе медиатекстов (50%). Для решения задач интегрированного медиаобразования важным является то, что достаточно большой процент респондентов используют иноязычные медиатексты и для достижения целей интегративного характера, имеющих непосредственное отношение как к личностно-ориентированному языковому образованию, так и к развитию медиаграмотности: развитие творческого потенциала студентов (53%), ознакомление с иноязычной медиакультурой (45%), развитие критического мышления (45%), обучение анализу и интерпретации текста (42%). Кроме того, для определенного, хотя и незначительного количества респондентов актуальными являются и чисто медиаобразовательные цели: развитие культуры эстетического восприятия медиатекстов (11%) и развитие критической автономии студентов по отношению к масс-медиа (13%).

Гистограмма № 1

Соотношение целей, выдвигаемых преподавателями языковых факультетов при организации работы с иноязычными медиатекстами (в процентах)



Цели, отражающие профессиональную направленность обучения:	
№ 1	Развитие иноязычной коммуникативной компетенции
№ 6	Удовлетворение информационных потребностей при изучении определенной темы (усвоение фоновых знаний)
№ 8	Развитие иноязычной картины мира на основе медиатекстов

№10	Самостоятельное профессиональное совершенствование на основе медиатекстов
Цели интегративного характера:	
№ 2	Ознакомление с иноязычной медиакультурой
№ 3	Развитие критического мышления
№ 4	Обучение анализу и интерпретации медиатекста
№ 9	Развитие творческого потенциала студентов
Медиаобразовательные цели:	
№ 5	Развитие культуры эстетического восприятия медиатекстов
№ 7	Развитие критической автономии студентов по отношению к СМИ

Результаты анкетирования преподавателей подтвердили наличие возможностей для интегрированного формирования медиаграмотности при организации работы с иноязычными медиатекстами. Эти возможности обеспечиваются осознанием преподавателями важности решения задач медиаобразования, наличием достаточного доступа к материалам зарубежных СМИ, использованием преподавателями широкого спектра иноязычных медиатекстов в учебном процессе и актуальностью целей интегративного характера при работе материалами СМИ. Вместе с тем, был сделан вывод о необходимости повышения квалификации преподавателей ИЯ в области медиаобразования, которое может осуществляться как в рамках плановой организационно-методической деятельности через систему повышения квалификации, так и в рамках научно-методических семинаров и конференций, включающих презентации и мастер-классы по проблемам формирования медиаграмотности на основе иноязычных медиатекстов.

Мониторинг автономного использования студентами материалов зарубежных СМИ проводился на базе факультета иностранных языков Поморского государственного университета в 1998, 2003 и 2008 годах.

В ходе анкетирования студентам было предложено указать частотность использования ими во внеаудиторное время материалов различных иноязычных СМИ, художественных фильмов и художественной литературы, оценив ее по шестибальной шкале: 5 - ежедневно, 4 - несколько раз в неделю, 3 - один раз в неделю, 2 - один-два раза в месяц, 1 - редко, 0 - никогда. Данные анкетирования позволили провести сравнение частотности выполнения этих видов деятельности с учетом временной динамики: 1998-2003, 2003-2008 гг. (см. Таблицу № 1) и ранжирование различных способов автономного взаимодействия студентов с зарубежными СМИ внеаудиторной деятельности по критерию частотности.

Таблица № 1

Частотность обращения студентов языковых факультетов к материалам иноязычных СМИ во внеаудиторной деятельности

	Показатель частотности		
	1998	2003	2008
Чтение художественной литературы на ИЯ	2,6	3,3	3,3
Просмотр видеофильмов на ИЯ	1,4	1,5	2,2

Просмотр телепередач на ИЯ	1,1	1,2	2,2
Чтение материалов прессы на ИЯ в Интернете	-	1,2	3,0
Слушание радиостанций на ИЯ	0,9	0,9	0,9
Чтение печатной прессы на ИЯ	1,6	1,9	1,5

В результате мониторинга выявлено два важных фактора, имеющие особое значение для нашего исследования.

Во-первых, это ***рост активности студентов по использованию всех наиболее доступных иноязычных СМИ во внеаудиторной деятельности.*** В исследуемый период наибольший рост активности наблюдался в автономном использовании студентами видеофильмов на ИЯ на различных носителях, просмотре телепередач на ИЯ и чтении материалов прессы в Интернете, причем по последнему виду деятельности средний показатель частотности увеличился с 1,2 (редко) до 3,0 (один раз в неделю). Это подтверждает необходимость развития медиаграмотности студентов, все более интенсивно использующих иноязычные масс-медиа для решения различных профессиональных и личных задач.

Во-вторых, выявлены существенные ***изменения в рейтинге предпочтений студентов по видам медиаматериалов:*** резкое уменьшение популярности печатных изданий, и рост популярности сетевых СМИ. Ранжирование по результатам мониторинга в 2008 году показывает, что первое место в рейтинге популярности занимают сетевые медиатексты; второе место - просмотры видеофильмов и телепередач на иностранном языке; чтение печатных периодических изданий переместилось с первого на третье место. В контексте нашего исследования это подтверждает необходимость еще более активного использования в учебном процессе сетевых медиатекстов, которые уже заняли доминирующее положение в автономном взаимодействии студентов с иноязычными СМИ.

Эффективность предлагаемой в данном исследовании контекстуально-интерпретативной модели формирования медиаграмотности на языковых факультетах была проверена в ходе опытного обучения и анализа его результатов.

Основная гипотеза опытного обучения заключалась в предположении о том, что формирование всех компонентов медиаграмотности (мотивационного, когнитивного, поведенческого и ценностно-смыслового) у студентов языковых факультетов будет более эффективным при условии использования системы методов контекстуально-интерпретативной модели формирования медиаграмотности на основе иноязычных медиатекстов. При этом ставилась задача проведения сравнительного анализа уровней сформированности медиаграмотности в экспериментальной и контрольной группах по итогам опытного обучения.

В опытно-экспериментальном исследовании принимали участие 72 студента третьего и четвертого курсов факультета иностранных языков: 36 студентов контрольной группы (КГ) и 36 студентов экспериментальной группы (ЭГ). Опытное обучение проводилось в течение одного 2007 года.

Контрольная и экспериментальная группы не отличались друг от друга по таким параметрам, как: уровень владения английским языком (средний уровень в обеих группах соответствовал уровню «advanced» – высокому), возраст (средний возраст студентов в обеих группах – 20 лет), учебный курс участников исследования (все студенты на момент начала опытного обучения были студентами III курса).

На начало опытного обучения уровень развития медиаграмотности у студентов КГ и ЭГ был условно принят за одинаковый, поскольку: во-первых, все студенты до начала исследования обучались по одному учебному плану и типовым учебным программам; во-вторых, ни один из студентов контрольной и экспериментальной групп не проходил курсы по выбору, связанные с целенаправленным изучением иноязычных СМИ («Американские СМИ и культурная глобализация», «Основы рекламной коммуникации»), предлагаемые в 8 семестре учебного плана. Таким образом, на основании того, что целенаправленное формирование медиаграмотности в КГ и ЭГ не осуществлялось, а при стихийном формировании уровень формируемых навыков и умений у большинства обучаемых, как правило, остается низким, уровень медиаграмотности у студентов КГ и ЭГ был условно принят нами за одинаковый.

В ходе опытного обучения студенты КГ обучались по типовым учебным программам. Студенты ЭГ обучались по экспериментальной программе с использованием контекстуально-интерпретативной модели формирования медиаграмотности на основе иноязычных медиатекстов. Процесс обучения строился на основе принципов интегрированного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности. Экспериментальная программа осуществлялась в рамках учебных дисциплин «Практический курс английского языка» (6-й семестр учебного плана) и «Практикум по культуре языкового общения» (7-й семестр учебного плана) и предполагала использование методов контекстуального анализа и интерактивных методов организации творческой коммуникативной деятельности с опорой на медиатексты во всех ситуациях учебного взаимодействия с иноязычными медиатекстами. Методы лингвистического анализа не использовались в экспериментальном обучении, так как они инвариантно входят в содержание обучения соответствующих теоретических дисциплин. Следует отметить, что иноязычные медиатексты использовались и в обучении студентов КГ по названным дисциплинам практической направленности, но обучение осуществлялось по традиционной методике.

Таким образом, независимыми переменными в процессе опытного обучения являлись содержательные и методические особенности реализации учебных программ, а зависимой переменной – уровень овладения студентами КГ и ЭГ компонентами медиаграмотности.

По итогам опытного обучения был проведен констатирующий срез для сравнения уровня сформированности медиаграмотности в КГ и ЭГ.

Оценка уровня сформированности медиаграмотности у студентов КГ и ЭГ проводилась с использованием совокупности показателей (см. Таблицу

№ 2), разработанных на основе анализа исследований по данной проблеме (А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, А.В. Федоров, W.G. Christ, R. Frost, R. Hobbs) и с учетом предлагаемой нами структуры медиаграмотности.

Таблица № 2

Показатели развития структурных компонентов медиаграмотности

Структурные компоненты медиаграмотности	Показатели медиаграмотности	Расшифровка содержания показателей
Мотивационный	Мотивационный	Мотивация готовности к проявлению компетенции
Когнитивный	Понятийный	Владение знаниями по ключевым концептам медиаграмотности: процесс, контекст, медиатекст, медиапрезентации
Поведенческий	Информационно-поисковый	Умение осуществлять поиск и отбор информации в различных медиаисточниках
	Аналитический	Умение анализировать медиатекст, используя категории лингвистического и близкого социального контекстов
	Интерпретативный	Умение критически оценивать и интерпретировать содержание медиатекста на основе личного опыта, анализа близкого и широкого социального контекста с учетом поливариантности интерпретации
	Креативный	Умение творческого репродуктивно-продуктивного перекодирования медиаинформации
Ценностно-смысловой	Ценностно-смысловой	Отношение к текстам медиакультуры, сформированное на основе базовых концептуальных положений медиаграмотности

Для каждого из показателей в соответствии с его параметрами мы выделили и описали высокий, средний и низкий уровень развития. Обобщенно, низкий уровень характеризуется поверхностной ориентацией в концептах медиаграмотности; несформированностью и неразвитостью системы мотивов, ценностных представлений, умений, составляющих основу адекватного взаимодействия с медиакультурой. Средний уровень – это уровень общего понимания концептуальных положений медиаобразования, при котором актуализация умений медиаграмотности не имеет ярко выраженного характера, а осуществляется стихийно, фрагментарно или же в управляемых ситуациях учебного взаимодействия. Высокий уровень – это уровень глубокого владения знаниями и умениями медиаграмотности и самостоятельного, осознанного, творческого применения сформированных умений в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях для решения учебных, профессиональных и личных задач.

Для определения уровня сформированности медиаграмотности по данным показателям у студентов КГ и ЭГ была разработана система заданий,

состоящая из четырех частей, в соответствии со структурным наполнением медиаграмотности. Оценка и анализ результатов констатирующего среза в КГ и ЭГ проводились с использованием метода целенаправленного наблюдения, метода экспертной оценки (мера согласованности мнения экспертов измерялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена), методов математической обработки данных.

Полученные результаты по выделенным показателям развития медиаграмотности, в целом, подтвердили правомерность основной гипотезы опытного обучения и эффективность разработанной контекстуально-интерпретативной модели развития медиаграмотности у студентов языковых факультетов. Уровень развития медиаграмотности у студентов ЭГ по всем показателям превысил уровень студентов КГ (см. сводные данные в Таблице № 3). Наибольшее развитие при использовании данной модели достигается по мотивационному, понятийному, аналитическому, интерпретативному и ценностно-смысловому показателям, что позволяет сделать вывод о продуктивности контекстуально-интерпретативной модели с точки зрения развития всех структурных компонентов медиаграмотности.

Таблица № 3

Уровни показателей развития медиаграмотности у студентов контрольной и экспериментальной групп: сводные данные

Показатель развития медиа-грамотности	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационный показатель	9,2%	86,2%	4,6%	28,4%	70,3%	1,3%
Понятийный показатель	8,4%	49,8%	41,8%	69,2%	27,0%	3,8%
Информационно-поисковый показатель	48,3%	51,7%	0%	50,6%	49,4%	0%
Аналитический показатель	25,0%	48,6%	26,4%	51,4%	41,7%	6,9%
Интерпретативный показатель	16,7%	54,1%	29,2%	55,6%	37,5%	6,9%
Креативный показатель	34,7%	55,6%	9,7%	51,4%	44,4%	4,2%
Ценностно-смысловой показатель	10,5%	55,9%	33,6%	28,4%	66,3%	5,3%

В ходе опытного обучения была также подтверждена **дополнительная рабочая гипотеза** о том, что интеграция концептов медиаграмотности в процесс языкового образования не оказывает негативного влияния на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых. Напротив, установлено определенное положительное влияние на развитие иноязычных речевых навыков и умений. Мы объясняем это тем, что при использовании методов контекстуально-интерпретативной модели развития медиаграмотности стимулируется автономная деятельность студентов по

работе с альтернативными иноязычными источниками медиаинформации, необходимыми для анализа широкого социального контекста медиатекстов, и увеличивается время активного взаимодействия с аутентичными текстами. Медиаобразовательная составляющая, таким образом, не препятствует, а способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

В целом, проведенное опытно-экспериментальное исследование подтвердило справедливость гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель проведенного исследования состояла в разработке и научном обосновании концепции формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов, интегрально объединяющей теоретико-методологические и технологические аспекты решения проблемы в условиях интеграции языкового и медиаобразования.

Результаты анализа исследований по вопросам интегрированного медиаобразования позволяют утверждать, что проблема формирования медиаграмотности обучаемых в условиях вузовского языкового образования, оставалась недостаточно исследованной. В данном диссертационном исследовании **решена проблема** концептуального обеспечения процесса интеграции языкового и медиаобразования на уровне высшей школы: **разработана концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов**, внедрение которой в практику преподавания иностранных языков на языковых факультетах позволяет обеспечить решение важной задачи подготовки медиаграмотных специалистов.

Последовательное решение задач исследования позволяет сделать **следующие выводы**, отражающие содержание разработанной концепции:

1) На основе системного изучения функционального спектра современных СМИ и изменений социальной реальности, связанных с процессами производства и распространения информации, обоснованы актуальность, необходимость и потребность общества в подготовке медиаграмотных специалистов, способных эффективно решать профессиональные, общественные и личные задачи в условиях развития глобального информационного общества.

2) Проанализированы существующие подходы и выделены особенности современной парадигмы медиаобразования. В контексте происходящих изменений предложено определять медиаграмотность как способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм.

3) Определено место медиаграмотности в системе формируемых компетенций в контексте современных образовательных теорий и подходов и

разработано ее структурно-содержательное наполнение. Установлено, что медиаграмотность следует рассматривать как одну из грамотностей репрезентации, обеспечивающих эффективность процессов коммуникации, и как ключевую компетенцию в структуре профессиональной компетентности современного специалиста, обладающую совокупностью характеристик, которые определяют ее социальный характер и актуализацию во всех сферах жизнедеятельности человека. На основе анализа теоретических положений концепций СМИ, медиаобразования и компетентностного подхода к подготовке специалистов в структуре медиаграмотности выделены мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты, разработано их содержательное наполнение.

4) В качестве дидактико-методической основы концепции разработана система принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности и дано теоретическое обоснование использования иноязычных медиатекстов как средства формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов.

5) Определена технология формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов, которая учитывает концептуальные положения медиаобразования, особенности восприятия и понимания иноязычных медиатекстов, специфику процесса обучения на языковых факультетах. В качестве технологического решения проблемы спроектирована контекстуально-интерпретативная модель формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов, включающая целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный компоненты. Основными методами интеграции концептов медиаграмотности в процесс работы с иноязычными медиатекстами в рамках разработанной модели являются метод контекстуального анализа медиатекста и интерактивные методы организации творческой коммуникативной деятельности с опорой на медиатексты.

6) В ходе опытно-экспериментального исследования подтверждена справедливость гипотезы исследования. Доказано, что при использовании контекстуально-интерпретативной модели формирования медиаграмотности на основе иноязычных медиатекстов и реализации на практике системы принципов интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности создаются необходимые дидактические условия, обеспечивающие формирование всех структурных компонентов медиаграмотности у студентов языковых факультетов.

Перспективность настоящего исследования заключается в возможности использования его результатов в системе профессионального языкового образования, послевузовского образования, в организации повышения квалификации преподавателей иностранных языков и в системе дополнительного образования.

Проделанная работа не исчерпывает всего многообразия проблем, связанных с интеграцией языкового и медиаобразования, а, скорее, открывает новое направление исследований в теории и методике

преподавания иностранных языков и культур, имеющее ярко выраженный междисциплинарный характер. В рамках данного направления дальнейшей более детальной разработки требует изучение возможностей различных типов иноязычных медиатекстов в контексте их лингводидактического использования как средства интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности на языковых факультетах. Большой научный интерес представляют проблемы формирования тезауруса вторичной языковой личности на основе изучения иноязычной медиакультуры. В контексте подготовки медиаграмотных членов общества предстоит изучить возможности интегрированного обучения иностранному языку и медиаграмотности с опорой на медиатексты в различных типах учебных заведений, в том числе на неязыковых факультетах, в школах с углубленным изучением иностранного языка.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

Монографии

1. Чичерина, Н.В. Медиаобразование в контексте изменяющейся социальной реальности: монография / Н.В. Чичерина / Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2008.— 176 с. (10,56 п.л.)
2. Чичерина, Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов / Н.В. Чичерина.— М.: Изд-во ЛКИ, 2008.—232 с. (14,5 п.л.)

Статьи, опубликованные в ведущих научных журналах, рекомендованных ВАК

3. Чичерина, Н.В. Принципы формирования медиаграмотности в отечественной и зарубежной педагогике / Н.В. Чичерина // Вестник Поморского университета. Серия: Физиологические и психолого-педагогические науки.— 2006.— Спец. вып.— С. 38–43. (0,4 п.л.)
4. Чичерина, Н.В. Об опыте разработки учебного курса «Американские СМИ» с акцентом на развитии критического мышления студентов / Н.В. Чичерина // Вестник Поморского университета. Серия: Физиологические и психолого-педагогические науки.— 2006.— № 6.— С. 197–202. (0,4 п.л.)
5. Чичерина, Н.В. Особенности восприятия и понимания медиатекста / Н.В. Чичерина // Сибирский пед. журн.— 2007.— № 9.— С. 129–133. (0,4 п.л.)
6. Чичерина, Н.В. Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности / Н.В. Чичерина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Серия: Общественные и гуманитарные науки (философия, языковедение, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология).— СПб., 2007.— № 9(47).— С. 159–166. (0,6 п.л.)
7. Чичерина, Н.В. Проблемные речемыслительные задания с использованием аутентичной рекламы на уроке иностранного языка / Н.В. Чичерина // Вестник Российского гос. ун-та им. Иммануила Канта. Серия: Педагогические и психологические науки.— Калининград, 2007.— Вып. 11.— С. 79–85. (0,4 п.л.)

8. Чичерина, Н.В. О необходимости медиаобразования в контексте изменяющейся социальной реальности (по материалам отечественных и зарубежных исследований) / Н.В. Чичерина // Наука и школа.— 2008.— № 3 (июль).— С. 3–5. (0,5 п.л.)

9. Чичерина, Н.В. Медиатекст в контексте формирования медиаграмотности / Н.В. Чичерина // Сибирский пед. журн.— 2008.— № 7 (май).— С. 131–136. (0,4 п.л.)

Учебные пособия

10. Chicherina, N.V. American mass media: newspapers, magazines, television / N.V. Chicherina // American Potpourri: an American Studies ELT Series : [электронный ресурс].— English Language Office, US Embassy, Moscow, 2007.— 1 DVD-ROM.— 2500 экз. (2,4 п.л.)

Научные статьи

11. Чичерина, Н.В. Самостоятельная работа: личностные стратегии изучения иностранного языка / Н.В. Чичерина // Аспекты лингвистических и методических исследований : сб. науч. тр. / отв. ред.: Н.В. Чичерина, Т.А. Клепикова.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 1999.— С. 99–105. (0,5 п.л.)

12. Чичерина, Н.В. Проблемы и перспективы интеграции СМИ в процесс подготовки преподавателя иностранного языка / Н.В. Чичерина // Гуманитарные исследования и гуманитарное образование на Европейском Севере : сб. материалов междунар. конф. / отв. ред. В.И. Голдин.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2002.— С. 366–369. (0,4 п.л.)

13. Чичерина, Н.В. Печатная реклама как аутентичный учебный материал / Н.В. Чичерина, В.Н. Дроздова // Гуманитарные исследования и гуманитарное образование на Европейском Севере : сб. материалов междунар. конф. / отв. ред. В.И. Голдин.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2002.— С. 370–373. (0,3 п.л.)

14. Чичерина, Н.В. Динамика развития автономности у студентов факультета иностранных языков ПГУ при работе с материалами СМИ / Н.В. Чичерина // Академические чтения. Ценности современного образования: региональный аспект / отв. ред. В.Н. Булатов.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2004.— Вып. 4.— С. 98–100. (0,3 п.л.)

15. Chicherina, N.V. Disparity between the rich and the poor: some cross-cultural activities with the use of print media for an EFL classroom / N.V. Chicherina // Американистика глазами русских и американских исследователей: новые программы и новые подходы к преподаванию английского языка и общественных дисциплин : материалы интерактивных семинаров, 13–15 июня 2002 г. (г. Санкт-Петербург) и 24–26 июня (г. Архангельск).— СПб.; Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2004.— С. 166–174. (0,6 п.л.)

16. Чичерина, Н.В. Проблемы медиаобразования: из опыта Великобритании / Н.В. Чичерина // XVI международные Ломоносовские научные чтения : сб. науч. тр.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2004.— С. 323–327. (0,3 п.л.)

17. Chicherina, N.V. Developing media literacy in an EFL classroom: a cross-media approach / N.V. Chicherina // American studies through Russian and American eyes : international seminar.— Cherepovets State University, 2005.— P. 49–56. (0,5 п.л.)

18. Chicherina, N.V. Using the New Yorker covers in an EFL classroom / N.V. Chicherina // American studies through Russian and American eyes : international seminar.— Cherepovets State University, 2005.— P. 56–58, 160–161. (0,4 п.л.)

19. Чичерина, Н.В. Масс медиа и культурная глобализация в современном российском контексте / Н.В. Чичерина // XVII Ломоносовские международные научные чтения : сб. науч. трудов.— Архангельск: Изд-во Кира, 2005.— Вып. 1.— С. 128–135. (0,4 п.л.)

20. Chicherina, N.V. Teaching about cultural values and stereotypes with media texts / N.V. Chicherina // Reverberations from the Barents research and Cooperation : papers from the seminars and study trips organized by the Barents Specialists Project during 2004–2005.— Rovaniemi: University of Lapland, 2006.— P. 15–27. (0,4 п.л.)

21. Chicherina, N.V. Franklin D. Roosevelt's radio talks and their impact on American presidency / N.V. Chicherina // Russia, the United States and Europe in the Baltic Region / под ред. Д.У. Мак Фэддена, А.М. Карпенко.— Калининград: Терра Балтика, 2005.— С. 159–164. (0,3 п.л.)

22. Chicherina, N.V. The Kid in Upper 4: Teaching American culture with a groundbreaking ad / N.V. Chicherina // Russia, the United States and Europe in the Baltic Region / под ред. Д.У. Мак Фэддена, А.М. Карпенко.— Калининград: Терра Балтика, 2005.— С. 194–203. (0,4 п.л.)

23. Чичерина, Н.В. Об организации курса медиаграмотности для учителей иностранного языка в рамках дополнительного образования / Н.В. Чичерина // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования.— М.: МАПДО, ИПК Госслужбы, 2006.— Вып. 9.— С. 116–122. (0,4 п.л.)

24. Чичерина, Н.В. Медиаграмотность как одна из ключевых компетенций современного специалиста / Н.В. Чичерина // Реформа системы высшего образования в сфере гуманитарных и социальных наук: проблемы и перспективы – США и Россия : материалы междунар. конф., Санкт-Петербург, 15–17 марта 2006 г.— СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.— С. 218–221. (0,3 п.л.)

25. Chicherina, N.V. Cultural globalization and the need for media literacy / N.V. Chicherina // Остров наследия в океане культур : материалы междунар. конф. по вопросам межкультурной коммуникации, Архангельск, 8–10 сентября 2005 г.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2006.— С. 49–60. (0,5 п.л.)

26. Chicherina, N.V. Some ways of integrating critical thinking activities into a course of “American mass media” / N.V. Chicherina // Развитие критического мышления и творческих способностей студентов : материалы междунар. конф., Архангельск, 21–22 сентября 2006 г.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2006.— С. 98–108. (0,4 п.л.)

27. Чичерина, Н.В. Базовые концептуальные положения теории медиа грамотности / Н.В. Чичерина // XVII Ломоносовские международные научные чтения : сб. науч. трудов.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2006.— Вып. 3.— С. 179–184. (0,4 п.л.)

28. Чичерина, Н.В. Формирование ценностных ориентаций в процессе становления языковой личности / Н.В. Чичерина, М.В. Сафронова // XVII Ломоносовские международные научные чтения : сб. науч. трудов.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2006.— Вып. 3.— С. 157–160. (0,3 п.л.)

29. Чичерина, Н.В. Анализ визуальных медиатекстов: подходы, методы, приемы / Н.В. Чичерина // Лингвистика и лингводидактика: современные подходы : сб. статей.— Архангельск: Помор. ун-т, 2006.— С. 161–178. (0,8 п.л.)

30. Чичерина, Н.В. Анализ произведений современной фотожурналистики как средство формирования медиа грамотности / Н.В. Чичерина // Средства массовой информации в современном мире : СММИ–2006 : материалы межвуз. науч.-практ. конф., 25 апр. 2006 г. / [Петербургские чтения; редкол.: В.И. Коньков и др.].— СПб.: Роза мира, 2006.— Ч. 2.— С. 191–197. (0,5 п.л.)

31. Чичерина, Н.В. Место медиаграмотности в учебных стандартах и планах / Н.В. Чичерина // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы IX Российско-Американской науч.-практ. конф., 15–17 мая 2006 г.— СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.— С. 83–87. (0,4 п.л.)

32. Чичерина, Н.В. Медиаобразование в США: проблемы и перспективы / Н.В. Чичерина // Вестник Центра американистики : сб. материалов.— Мурманск: МГПУ, 2007.— С. 79–83. (0,4 п.л.)

33. Чичерина, Н.В. Реализация дидактических принципов в процессе интеграции языкового и медиаобразования / Н.В. Чичерина // Лингвистика. Обучение. Культура : сб. статей.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2007.— Вып. 1.— С. 245–252. (0,4 п.л.)

34. Чичерина, Н.В. Key competences: some national and international frameworks / Н.В. Чичерина // Создание научно-образовательного пространства Баренцева Евро-Арктического региона: состояние, проблемы, перспективы : сб. науч. статей / отв. ред. И.Р. Луговская.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2007.— С. 172–183. (0,6 п.л.)

35. Чичерина, Н.В. Teaching “news” in a foreign language classroom: some interactive activities / Н.В. Чичерина // Интерактивные методы в преподавании американистики и иностранных языков в университетах Северо-Запада России : материалы междунар. конф., Архангельск, 4–5 декабря 2007 г. / отв. ред. и сост. Е.П. Беляева, И.А. Кузьмичева / Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2007.— С. 93–98. (0,3 п.л.)

36. Чичерина, Н.В. Принцип диалога в процессе интеграции медиаобразования и профессиональной языковой подготовки / Н.В. Чичерина // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы X Российско-Американской науч.-практ. конф., 14–16 мая 2007 г.— СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.— С. 410–413. (0,3 п.л.)

37. Чичерина, Н.В. О некоторых приемах обучения деловому английскому языку с опорой на аутентичный медиатекст / Н.В. Чичерина // Президентская программа подготовки управленческих кадров для экономики Архангельской области : материалы науч.-практ. конф.— Архангельск, 2008.— С. 91–97. (0,4 п.л.)

Материалы научно-практических конференций

38. Чичерина, Н.В. Художественный фильм как средство обучения иностранному языку / Н.В. Чичерина // X Ломоносовские чтения : докл. и тез.— Архангельск: Помор. гос. ун-т, 1998.— С. 274–275. (0,1 п.л.)

39. Чичерина, Н.В. Направления интернационализации высшего образования на Северо-Западе России / Н.В. Чичерина // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы V Российско-Американской науч-

практ. конф., 13–16 мая 2002 г.— СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2003.— С. 81–82. (0,1 п.л.)

40. Чичерина, Н.В. Why use TV commercials in an ELT classroom? / Н.В. Чичерина // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : межвуз. сб. науч. тр. по материалам междунар. семинара, Мурманск, 5–9 мая, 2003 г. / отв. ред. Е.А. Беличенко.— Мурманск: МПГУ, 2004.— Ч. 2.— С. 91–92. (0,1 п.л.)

41. Chicherina, N.V. The course "American mass media" as an integral part of culture studies / N.V. Chicherina // Enhancing quality in foreign language teaching in higher education : conference materials.— Voronezh, 2004.— P. 34–35. (0,1 п.л.)

42. Чичерина, Н.В. Мультиграмотности как потребность информационного общества / Н.В. Чичерина // Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире : сб. материалов науч.-практ. конф. / Фак. журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова.— М., 2005.— Ч. II.— С. 352–354. (0,1 п.л.)

43. Чичерина, Н.В. Классификация новостных текстов / Н.В. Чичерина // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы VIII Российско-Американской науч.-практ. конф., 17–19 мая 2005 г. / РГПУ им. А.И.Герцена.— СПб., 2005.— С. 158–162. (0,3 п.л.)

44. Chicherina, N.V. Have the global media reshaped young Russians' images of the West? / N.V. Chicherina // Reconsidering peripheries and centers : workshops and abstracts / VI Symposium for Russian and East European Studies, March 30–31, 2006.— University of Lapland, 2006.— P. 25–26. (0,1 п.л.)

45. Чичерина, Н.В. Педагогика мультиграмотностей как основа интеграции медиа и языкового образования / Н.В. Чичерина // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики : материалы междунар. науч. конф., Челябинск, 10–13 декабря 2007 г. / отв. ред. О.А. Турбина.— Челябинск: Изд-во ЮУрГУ.— Ч. 2.— С. 226–227. (0,1 п.л.)