

# Развитие медиакомпетентности и аналитического мышления в процессе медиаобразования старшеклассников<sup>1</sup>

*Александр Викторович Фёдоров,  
президент Ассоциации медиапедагогов России, проректор по научной работе  
Таганрогского государственного педагогического института, профессор, доктор  
педагогических наук*

• медиаобразование • медиакомпетентность • медиакультура • аналитическое мышление  
• старшеклассники • школьники • школа •

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

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

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

В российских исследованиях развитие аналитического мышления традиционно свя-

зывается с так называемым проблемным обучением, под которым понимается «такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей»<sup>2</sup>. При этом «по содержанию решаемых проблем различают три вида проблемного обучения: решение научных проблем (научное творчество) — теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем; решение практических проблем (практическое творчество) — поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения — постановка и решение прак-

<sup>1</sup> Статья написана при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров», лот № 5 — «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук»; проект «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами», руководитель проекта — А.В. Фёдоров, I.

<sup>2</sup> Селевю Г.К. Проблемное обучение // Школьные технологии. 2008. №2.

тических учебных проблем; создание художественных решений (художественное творчество) — художественное отображение действительности на основе творческого воображения»<sup>4</sup>.

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

Проблемные ситуации<sup>4</sup> возникают при условиях, если старшеклассники:

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

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

- творческое усвоение аудиторией знаний о медиакультуре и способов интеллектуальной и практической деятельности по отношению к медиа и медийным текстам;
- развитие познавательной самостоятельности аудитории, её поисковой деятельности, связанной с миром массовых коммуникаций и медиаобразования;
- развитие самостоятельного аналитического мышления аудитории по отношению к медиа; • развитие творческих способностей аудитории на материале медиа и их

креативного применения в проблемных ситуациях и в новых условиях; • накопление опыта комплексной творческой деятельности на медиаматериале (оглядение методами научного исследования, практической деятельности по созданию медиатекстов и т.д.).

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

Конечно, такого рода педагогические технологии дают возможность достаточно эффективно развивать аналитическое мышление аудитории (в том числе и на медийном материале) с помощью проблемных методов, основанных «на создании ситуаций, требующих активной познавательной деятельности учащихся, поиска и решения сложных вопросов, актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности»<sup>5</sup>.

Однако американские педагоги Дж.Стил, К.Меридит, Ч.Темпл, С.Уолтер пошли на дальнейшее усиление активной роли учащегося в проблемном обучении и разработали структуру технологии развития аналитического мышления, состоящую из трёх стадий: вызова, осмысления содержания и рефлексии (таб. 1).

Данная структура подкреплена конкретными методическими приёмами, связанными с технологией развития аналитического мышления (таб. 2).

<sup>4</sup> Мамутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1977.

них способностей аудитории на материале медиа и их

Структура технологии развития аналитического мышления<sup>4</sup>

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

Технология развития аналитического мышления — стадии и методические приёмы<sup>7</sup>

Стадия (фаза)	Деятельность педагога	Деятельность учащегося	Возможные приёмы и методы
1. Вызов (evocation)	направлена на: — вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу; — активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе	направлена на: — вспоминание того, что ему известно по данному вопросу; — выдвижение предположений; — систематизацию информации до изучения нового материала; — формулировку вопросов, на которые хотелось бы получить ответы	составление блока «известной информации»: — рассказ-предположение по ключевым словам; — графическая систематизация материала: кластеры, таблицы; — выбор среди верных и неверных утверждений; — перепутанные логические цепочки
Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается индивидуально, в парах или группах. Работа ведётся индивидуально.			
2. Осмысление содержания (realization of meaning)	направлена на: — сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией; — постепенное продвижение от «старого» знания к «новому».	направлена на: — восприятие (аудиальное, визуальное) текста; — использование предложенных педагогом активных методов чтения/восприятия (пометки на полях, записи по мере осмысления информации).	методы активного чтения/восприятия: — маркировка восприятия текста с использованием знаков «V», «+», «<<», «?»; — ведение различных записей (с таблицами «известная информация/новая информация»); — поиск ответов на вопросы, поставленные в первой части занятия.
На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (печать, фильм, лекция и т.д.). Работа ведётся индивидуально.			
3. Рефлексия (reflection)	направлена на: — возвращение учащихся к первоначальному замыслу и предположениям	направлена на: — сравнение «новой» и «старой» информации (на базе знаний, полученных на стадии осмысления содержания)	— заполнение кластеров, таблиц; — установление причинно-следственных связей между блоками информации;

<sup>4</sup> Стил Дж., Меридит К., Темпл 4., Уотер С. Основы критического мышления. Пис. 1. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.

Таблица 2 (окончание)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>— внесение изменений, дополнений;</li> <li>— творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>— возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям;</li> <li>— ответы на поставленные вопросы;</li> <li>— организация устных и письменных «круглых столов»;</li> <li>— организация различных видов дискуссий;</li> <li>— написание творческих работ;</li> <li>— исследования по отдельным вопросам темы и т.д.</li> </ul>
<p>† На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведётся индивидуально, в парах или группах.</p>			

Вслед за американскими коллегами российские педагоги и исследователи представили образовательную технологию развития аналитического мышления в виде следующих этапов<sup>9</sup>:

1) вызов (evocation): актуализация имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации, постановка учеником собственных целей обучения (если предоставить учащемуся возможность проанализировать то, что он уже знает по изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта задача решается на стадии вызова);

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

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

В процессе занятий в аудитории «рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, об этом необходимо узнать ещё, по этому поводу лучше бы задать вопрос и т.д.) ... Именно в процессе вербализации хаоса мыслей, возникаю-

щее новое знание. Возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешимы. Кроме того, в процессе обмена мнениями по поводу прочитанного или услышанного учащиеся имеют возможность осознавать, что один и тот же текст может вызвать различные оценки, отличающиеся по форме и по содержанию. Некоторые из суждений других учеников могут оказаться вполне приемлемыми для принятия их как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии»<sup>9</sup>.

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

«В процессе реализации стадии вызова важно:

- 1) давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным учителем;

<sup>9</sup> Заир-Бек СИ., Мухтавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. С. 11-14.

щий в сознании на стадии осмысления, структурируется, превращается в

2) фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний;

3) сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт; групповая — услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать выработке новых идей<sup>10</sup>.

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

Здесь активно применяется так называемая технология «инсерт/insert»<sup>11</sup>:

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

На третьей стадии педагог возвращает учащихся к их первоначальным записям и предположениям, побуждает их к дополнениям, даёт исследовательские, творческие задания на основе изученного. Аудитория соотносит «новую» и «старую» информацию, используя знания, полученные на предыдущей стадии. Возможные технологические приёмы: заполнение кластеров, таблиц; установление причинно-следственной связи между блоками информации; возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; ответы на поставленные в начале занятия вопросы; организация «круглых столов», дискуссий; написание творческих работ; дополнительные исследования отдельных вопросов темы и т.д.

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

С. 15.

<sup>11</sup>Vaughan L., Estes T.H. (1986). Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades. Boston: Allyn S Bacon (Ed. By Ch. Temple, K.Meredith and J.Steel, 1997).

Таблица 4

Таблица 3  
Расшифровка термина INSERT

I	Interactive	Интерактивная
N	Noting	Отмечающая
S	System	Система
E	Effective	Эффективного

Таблица 4  
Функции трёх стадий технологии развития аналитического мышления

R	Reading	Чтения
T	Thinking	Размышления

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

На наш взгляд, вышеупомянутые подходы органично адаптируются к задачам медиаобразования и развития медиакомпетентности личности. Так, применительно к использованию на медиаобразовательных занятиях в школьной аудитории нами были подробно изучены виды аналитического анализа проблем функционирования медиа в социуме и медиатекстов: **контент-анализ** (Content Analysis), **структурный анализ** (Structural Analysis), **сюжетный/повествовательный анализ** (Narrative Analysis), **анализ стереотипов** (Stereotypes Analysis), **анализ культурной мифологии** (Cultural Mythology Analysis), **анализ персонажей** (Character Analysis), **автобиографический (личностный) анализ** (Autobiographical Analysis), **иконографический анализ** (Iconographic Analysis), **семантический анализ** (Semantics Analysis), **идентификационный анализ** (Identification Analysis), **идеологический и/или философский анализ** (Ideological and Philosophical Analysis), **этический анализ** (Ethical Analysis), **эстетический анализ** (Aesthetical Analysis), **культурологический анализ** (Cultivation Analysis), **герменевтический анализ культурного контекста** (Hermetic Analysis of Cultural Context).

Обнаружилось, что каждый из этих видов анализа так или иначе связан с интенсивным развитием аналитического мышления личности и с проблемным обучением. К примеру, с такими его способами, как:

- развитие у аудитории способности к активному усвоению новых знаний, самостоятельной поисковой деятельности, сравнению, обобщению, аналитическому анализу, теоретическому объяснению явлений, фактов, противоречий из области медиа и медиаобразования;
- создание на занятиях проблемных ситуаций, связанных с тематикой медиа и медиаобразования, поиск путей их решения (это может быть, например, связано с формулировкой гипотезы и её доказательством);
- организация исследовательских/творческих проектов,

дискуссионных, ролевых игр с использованием проблемной информации на медийном материале.

<sup>4</sup> Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева В.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2001. 272 с.; Ястребцева Е.Н. Пять вечеров. Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М. Проект Гармония, 1999. 216 с.

ется здесь метод проектов<sup>4</sup>, который позволяет эффективно развивать медиакомпетентность и аналитическое мышление, исследовательские способности аудитории, активизировать её творческую деятельность. Для учебных проектов важно:

- определить цель исследовательской, практической и/или творческой деятельности;
- обозначить проблему, возникающую в ходе исследования или специально созданной проблемной ситуации;
- выдвинуть гипотезу, связанную со способами решения данной проблемы;
- сформулировать конкретные задачи проекта и определить механизмы сбора и обработки необходимых для проекта данных и анализа результатов;
- опираясь на эти задачи, составить четкий план проекта (это может быть, например, сценарий будущего медиатекста);
- осуществить практическое выполнение плана проекта;
- подготовить отчет по результатам проекта и обсудить его результаты.

В ходе выполнения проектов многими педагогами рекомендуется использовать **кластеры** (грозди) — графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связи между объектами или явлениями (например, между смысловыми единицами текста). Скажем, в центре листа пишется слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые ассоциируются с этой тематикой.

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

При этом желательно, чтобы участники проекта заранее знали, по каким показателям они будут оцениваться педагогом или жюри. Среди показателей оценки учебных проектов медиаобразовательной тематики могут быть следующие: 1) значимость и актуальность выдвинутых проблем, гипотез, адекватность их изучаемой тематике;

- 2) степень знакомства с соответствующей литературой по теме проекта;
- 3) корректность используемых методов исследования (анализа, синтеза и пр.) и методов обработки получаемых результатов;
- 4) степень творческого, интеллектуального, делового общения, взаимопомощи участников проекта (каждого участника проекта и группы/команды в целом);
- 5) степень глубины проникновения в проблему, привлечения знаний/умений из других областей;
- 6) степень обоснованности решений, выводов, принятых командой участников;
- 7) уровень/дизайн оформления результатов проекта;
- 8) способность участников аргументированно отвечать на вопросы, связанные с проектом.

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

- вариативно адаптироваться к "исполнению" различных ролей, связанных с системой функционирования медиа в социуме;
- учитывать/уважать мнение коллеги по группе или оппонента, аргументировано и корректно выстраивая свои действия/речь;
- результативно взаимодействовать в группе/команде, когда разнонаправленные мнения путём коллективной дискуссии/мозгового штурма приводят к сбалансированному общему решению задачи;
- критически анализировать разнородную медианую (и любую другую) информацию, отбирать, сравнивать, оценивать факты, явления;
- обосновывать логику доводов в пользу того или иного решения проблемы, очерёдности действий и т.д. (к сожалению, современные исследования показывают, что только 25% старшеклассников-первокурсников обладают навыками, необходимыми для логического и абстрактного мышления — такого типа мышления, который требуется, например, для ответа на вопрос: «Что случится, если...» и для оценки абстрактных идей<sup>13</sup>);
- предсказывать вероятные последствия принимаемых решений;

• самостоятельно переносить полученные знания и умения для решения новой задачи, проблемы, поиска инновационных решений.

Приведём пример одного из возможных сценариев занятия, связанного с аналитическим анализом медиатекста<sup>14</sup>.

#### Тема «Медиаобразование в условиях провинциального города»

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

**Деятельность медиаледагога** — формулировка предварительных вопросов:

- Что такое медиаобразование? Могли бы вы дать своё определение этого понятия?
- Что вам известно о развитии медиаобразования в России?
- Что вам известно о развитии медиаобразования в зарубежных странах?
- Что вам известно о теориях и методике медиаобразования?
- Что вам известно о степени внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и внешкольных учреждениях?

**Деятельность старшеклассников:**

- «вызов» из памяти предварительной информации, которая связана с медиаобразованием;
- формулировки собственных определений термина «медиаобразование»;
- выдвижение предположений/тезисов, связанных с уровнем развития медиаобразования в России и зарубежных странах; о теориях и методике медиаобразования;

<sup>13</sup> Халперн Д. Психология критического мышления. СПб, Питер, 2000.

<sup>14</sup> Заир-Бек СИ, Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004; Стил Дж., Мериди К, Темпл 4, Уолтер С. Основы критического мышления: междисциплинарная программа. Пас, 1-В. М., 1997.

— выдвижение предположений/тезисов, связанных со степенью внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и

внешкольных учреждениях, в том числе —  
9 провинциальных городах России;  
— систематизация материала (составле-  
ние кластеров);  
— формулировки вопросов по теме медиа-  
образования, ответы на которые хотелось  
бы получить.

*Приёмы и методы (работа в парах, груп-  
пах, индивидуально):*

— составление блоков «известной» инфор-  
мации о медиаобразовании;  
— графическая систематизация материала  
(кластеры, таблицы и т.д.); **МБ**  
— коллективные обсуждения.

## 2. Стадия осмысления

*Деятельность медиапедагога:*

— способствование сохранению интереса  
старшеклассников к теме медиаобразова-  
ния при работе с новой информацией;  
— способствование продвижению стар-  
шеклассников от их начальных («старых»)  
представлений о медиаобразовании к рас-  
ширенным («новым»).

*Деятельность старшеклассников:*

— восприятие медиатекста (в данном слу-  
чае — чтение/восприятие фрагментов тек-  
стов о медиаобразовании) с использованием  
активных методов медивосприятия;  
— поиск ответов на вопросы, которые были  
поставлены на первом этапе занятия.

*Приёмы и методы активного медиа-  
восприятия (работа в парах, группах, ин-  
дивидуально):*

— маркировка (insert) старшеклассниками  
своих записей по тексту: "У (уже знал, из-  
вестная информация); + (новая информа-  
ция); — (думаю иначе, не согласен); ? (не  
понял, есть вопросы, хочу узнать больше);  
— ведение записей типа таблиц с графами  
«известная/новая информация»;

## 3. Стадия рефлексии/анализа

*Деятельность медиапедагога:*

— возвращение старшеклассников к их  
первоначальным знаниям о медиаобразо-

вании с целью внесения изменений, допол-  
нений в эти первоначальные представления  
(например, в кластеры).

*Деятельность старшеклассников:*

— сравнение и анализ «новой» и «старой»  
информации о медиаобразовании;  
— возврат к ключевым словам, верным и  
неверным утверждениям на тему медиаоб-  
разования;  
— установление причинно-следственных  
связей между блоками информации о ме-  
диаобразовании;  
— итоговые ответы на поставленные ещё  
на первом этапе вопросы о медиаобразо-

*Приёмы и методы (работа в парах, груп-  
пах, индивидуально):*

— графическая систематизация материала  
(кластеры, таблицы и т.д.) по теме медиаоб-  
разования;  
— коллективные обсуждения, дискуссии,  
круглые столы на тему медиаобразования.

Наш эксперимент показал, что на этапе  
предварительного «вызова» имеющихся  
знаний неподготовленной школьной ау-  
дитории лишь немногие могут хоть что-то  
сказать/написать по поводу терминологии,  
теории и методики медиаобразования, сте-  
пени его развития в России и за рубежом, о  
степени внедрения медиаобразовательных  
предметов в конкретных школьных и вне-  
школьных учреждениях. Зато после более  
конкретного изучения/анализа текстов, про-  
цесса маркировки (insert) старшеклассни-  
ками своих записей по тексту (V известная  
информация; + новая информация; — не со-  
гласен; ? не понял, есть вопросы, хочу узнать  
больше), ведения записей типа «известная/  
новая информация»; графической система-  
тизации материала (кластеры, таблицы и  
т.д.) по теме медиаобразования; сравнения  
и анализа «новой» и «старой» информации  
о медиаобразовании; возврата к ключевым  
словам, верным и неверным утверждениям  
на тему медиаобразования; установления  
причинно-следственных связей между бло-  
ками информации о медиаобразовании;  
коллективных обсуждений, дискуссий на  
тему медиаобразования, старшеклассники  
приобретают качественно новые знания/  
умения, что позволяет многим из них, к при-



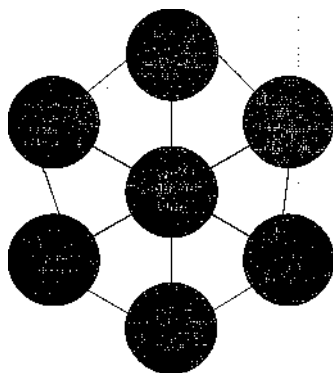
меру, довольно убедительно графически представить полученный объём знаний.

Приведём довольно удачный образец составления *старшеклассником Антоном К. кластера на тему медиаобразования* после изучения анализа текстов на медиаобразовательную тему (см. рис.).

Во многих странах мира хорошо зарекомендовал себя также метод создания **портфолио медиаграмотности/медиакомпетентности**. Такого рода портфолио состоит из следующих основных компонентов<sup>15</sup>:

- информация для учащихся в форме буклета со сведениями о том, для чего предназначено портфолио и как его можно использовать;
- информация для педагогов на отдельном листе, объясняющая основную цель портфолио и особые детали проекта;
- бланки, заполненные организаторами (с официальными деталями конкретного проекта);
- бланки результатов, где учащиеся описывают свои индивидуальные достижения в отношении соответствующего проекта и представляют свою оценку собственных знаний и умений со ссылкой на медиа, которые они использовали;
- файл с обзором всех проектов (деятельности), в которых принимал участие учащийся; пополняемый каждый раз, когда завершается очередной проект;
- файл с обзором изученных/использованных в проектах медиа, а также различного программного обеспечения и компьютерных программных систем (здесь расписываются детали относительно достигнутого уровня медиакомпетентности/грамотности и количество проектов);
- файл для хранения разной документации по проекту, а также любые полученные сертификаты;
- папка/медиабокс для сбора персональных результатов (владелец портфолио решает, какие именно результаты его работы должны быть представлены в этом разделе).

Для эффективного развития разнообразных умений, формирующих медиакомпетентность (включая аналитическое мышление) школьной аудитории, нами используются **творческие задания проблемного характера** (литературно-имита-



ционные, театрализованно-ролевые, изобразительно-имитационные), связанные с анализом медиатекстов и системой функционирования медиа в социуме в целом; с организацией коллективных дискуссий по тематике медиакультуры; с проектами, рассчитанными на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность на медийном материале. В ходе практической реализации вышеуказанного комплекса творческих/проблемных заданий также реализуются стадии «вызова», «осмысления содержания», «рефлексии», активно используются тех-

нологии кластеров, инсерт, портфолио, игровых и исследовательских подходов.

<sup>15</sup> Вебер В. Портфолио медиаграмотности // Информатика и образование. 2002. № 1 / [http://www.infjournal.ru/journal\\_arxiv](http://www.infjournal.ru/journal_arxiv)