

Е.В.Мурюкина, И.В.Чельшева

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В
РАМКАХ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ
«МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ»**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

*Таганрог
2007*

Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов/Отв. ред. А.В.Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.

В учебном пособии рассматриваются вопросы развития критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (государственный регистрационный № 03.13.30) в контексте общих проблем медиаобразования, медиаграмотности и медиакомпетентности. Пособие содержит контрольные вопросы и творческие задания.

Для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, учителей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации № 03.13.30. «Медиаобразование», утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISBN 978-5-98517-069-6

Murukina, Elena & Chelysheva, Irina. Development of the Critical Thinking of Pedagogical University's Students in the Frame of University Specialization 'Media Education'. Taganrog: Kuchma Publishing House, 2007, 162 p.

This textbook analyzed the theory and methods of the development of the critical thinking of pedagogical university's students in the frame of university specialization 'Media Education'. Authors describe this topic in the context of media education, media literacy and media competence. The textbook includes the lists of control questions and creative tasks.

Исследование, положенное в основу настоящего издания, выполнено при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30)». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А.В.Федоров.

Рецензенты:

В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор,
Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор

© Мурюкина Е.В., Чельшева И.В., 2007.

Содержание

	Введение.....	4
1.	Теоретические основы развития критического мышления.....	6
1.1.	Сущность и основные понятия критического мышления.....	10
1.2.	Теория развития критического мышления в контексте основных теоретических подходов к медиаобразованию.....	27
1.3.	Развитие критического мышления в медиаобразовательном процессе (теоретические аспекты проблемы).....	37
2.	Методические подходы к проблеме развития критического мышления студентов педагогического вуза в контексте медиаобразования.....	74
2.1.	Описание медиаобразовательных методик развития критического мышления.....	78
2.2.	Классификация показателей развития медиакомпетентности и развития критического мышления аудитории.....	97
2.3.	Основные подходы к методике медиаобразования школьников и студентов	107
2.4.	Примеры занятий со студентами (в рамках специализации «Медиаобразование»), способствующих развитию критического мышления	124
	Приложение. Программа по учебному курсу для педагогических вузов «Технология медиаобразования».....	137
	Литература.....	149

Введение

В настоящее время информация самого разного толка превращается в экономическую категорию. Результатом бурного развития медиа становится насыщение рынка зрительских интересов, а следствием - разделение каналов по тематике, аудиторному, адресному, национальному, территориальному, временному и другим признакам. Появляются все новые телевизионные каналы, периодические печатные издания, интернетные сайты. Масс-медиа действуют как фильтр, отбирающий, компоноующий и интерпретирующий информацию, берут на себя обучающие, просветительские функции, являясь своеобразной «параллельной школой» для подрастающего поколения.

Несмотря на кажущуюся простоту и доступность информации, которой человек, на первый взгляд, довольно легко управляет, он порой, сам того не замечая, становится объектом воздействия информационного мира. По мнению Г.В.Грачева, «основной и центральной мишенью информационного воздействия является человек, его психика. В то же время именно от отдельных личностей, их взаимосвязей и отношений зависит нормальное функционирование отдельных общностей и социальных организаций от малой группы до населения страны, государства, общества в целом» [Грачев, 2003, с.8]. Информация, передаваемая по каналам масс-медиа, становится в современных условиях «продуктом» индустрии сознания, но, вместе с этим, далеко не всегда является всесторонней и достоверной. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Возникновение глобальной и интерактивной системы коммуникации, широкое проникновение медиа в жизнь многих слоев общества порождают новые проблемы в образовании, направленные на развитие самостоятельного, критического мышления, включающего умение анализировать и оценивать медиаинформацию, противостоять ее возможному манипулятивному воздействию.

Сейчас уже достаточно широко признано, что школа должна снабдить учащихся необходимым методологическим инструментом для самостоятельного, критического анализа (медийной) информации. Перед современным образованием встает важная задача научить подрастающее поколение анализировать медиатексты, иметь представления о механизмах их воздействия и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей.

Медиаобразование – специальное направление в педагогике, выступающее за изучение средств массовой коммуникации, ставит в качестве одной из главных задач развитие критического мышления, умение понимать скрытый смысл того или иного сообщения и т.д. В современном российском медиаобразовании широкое распространение получила теория «развития критического мышления». Основной целью данной теории является оказание помощи подрастающему поколению ориентироваться в

информационном потоке, а также умения противодействовать манипуляции сознанием аудитории со стороны СМИ.

В США в 1980-е годы развитие критического мышления было специально выделено в перечнях декларируемых образовательных целей в большинстве штатов и школьных систем страны. В 1990-е годы развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей и в подавляющем большинстве европейских стран. В последнее время проблема развития критического мышления анализируется и российскими исследователями (Е.В.Волков, Е.О.Галицких, Р.М.Грановская, С.И.Заир-Бек, А.В.Федоров и др.).

С.И.Заир-Бек отмечает, что, несмотря на то, что «термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов как Ж.Пиаже, Дж.Брунер, Л.С.Выготский, в профессиональном языке педагогов-практиков в России это понятие стало употребляться сравнительно недавно» [Заир-Бек, 2002, с.13]. При всем разнообразии определений критического мышления, в них можно увидеть общий смысл. Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное, предполагающее способность ставить новые, полные смысла вопросы, вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы, принимать независимые продуманные решения.

В демократическом обществе на первое место выходит способность и готовность оценивать ситуацию самостоятельно, без предубеждения, распознавать приемы психологического манипулирования в медийном пространстве. В современной социокультурной ситуации для каждого человека необходимо быть медиакомпетентным: уметь ориентироваться в условиях переизбытка разнообразной информации, грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей

Гл. 1. Теоретические основы развития критического мышления (автор текста главы 1 – к.п.н., доцент И.В. Челышева)

Цели. После изучения главы 1 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
основные термины и понятия медиаобразования и технологии критического мышления	оперировать основными медиаобразовательными понятиями
основные теории и модели медиаобразования	анализировать основные теоретические подходы к медиаобразованию и их связь с теорией критического мышления
основные теоретические положения развития критического мышления	дать развернутую характеристику процессу развития критического мышления в (медиа) образовательном контексте
основные историко-педагогические тенденции развития критического мышления в российском медиаобразовании	осуществлять сравнительный анализ основных исторических этапов медиапедагогики в русле развития критического мышления
теоретические основы критического анализа медиатекста	охарактеризовать сущность, структурные особенности и основные этапы критического анализа медиатекстов различных видов и жанров

Ключевые слова к главе 1

критическое мышление	медиакомпетентность (медиаграмотность)
характеристика критического мышления	принципы развития критического мышления
интерактивное, проектное и проблемное обучение	педагогическая технология
российские медиаобразовательные модели в контексте развития критического мышления	исторические тенденции развития критического мышления
интерпретация медиатекста	критический анализ медиатекста

Вопросы к главе 1

1. В чем состоит необходимость применения в образовательном процессе современных педагогических технологий и активных форм учебного взаимодействия?

2. Каким образом, на ваш взгляд, можно использовать потенциальные возможности современных педагогических технологий в медиаобразовательном процессе?
3. Какими причинами обусловлен интерес к развитию критического мышления аудитории?
4. Какие факторы в большей степени влияют на выбор медиаинформации?
5. Представьте сравнительную характеристику определения *критическое мышление*. Какое определение, на ваш взгляд, является наиболее точным?
6. В чем состоит необходимость основной концептуальной идеи педагогической технологии развития критического мышления?
7. Прокомментируйте мнение о том, что «критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [Темпл, Мередит, 1997]. Какие умения необходимы для критически мыслящего педагога?
8. Каким образом характеристики критического мышления, представленные Д.Клустером, соотносятся с процессом медиаобразования?
9. Какие педагогические условия необходимы для осуществления диалогового подхода в медиаобразовательном процессе?
10. В чем состоит особенность интерактивного обучения? Как возможности интерактивного обучения реализуются в медиаобразовательном процессе?
11. В чем, на ваш взгляд, состоит познавательный, воспитательный и развивающий потенциал диалогового взаимодействия в медиаобразовательном процессе?
12. В чем, по вашему мнению, состоят преимущества и недостатки интерактивных форм и методов работы с медиаинформацией?
13. Назовите основные причины недостаточного использования в российских школах форм и методов интерактивного обучения. Какие меры необходимо предпринять для их более активного использования?
14. Приведите примеры стихийного интерактивного общения школьников и молодежи со средствами медиа. Каковы возможные положительные и отрицательные последствия данного феномена?
15. Объясните, чем обусловлена эффективность проектных методик в медиаобразовании?
16. В чем заключается социальная ответственность педагога за свою точку зрения, поступки, мысли?
17. На какие качества личности может иметь влияние применение в медиаобразовательных занятиях дискуссий, обсуждений, анализа произведений медиакультуры, творческих заданий на

медиамаериале? Какие из этих качеств вы считаете профессионально значимыми для педагога?

18. Проведите сравнительный анализ определений *медиакомпетентности*. Какое из них, по вашему мнению, наиболее перспективно в российских образовательных условиях?
19. Ознакомьтесь с классификацией медиаобразовательных моделей. Какие пути реализации развития критического мышления вы можете предложить в рамках данных моделей?
20. Какие знания, на ваш взгляд, необходимы педагогам и учащимся для освоения критической медиаграмотности?
21. Как осуществляется взаимосвязь таких понятий как *медиакомпетентность, анализ, интерпретация, медиатекста, медиавосприятие медиавоздействие, рефлексия*?
22. В чем, по вашему мнению, состоит специфика критического анализа медиатекстов различных видов и жанров?
23. В чем состоит взаимосвязь умений работать с информацией и развитием критического мышления?
24. Проведите анализ показателей оценки медиатекстов, предложенных профессором А.В. Федоровым. Как вы считаете, почему предложены именно эти показатели?
25. В чем состоят характерные особенности структурных компонентов критического анализа медиатекста?
26. Какие формы и методы работы с медиатекстом, на ваш взгляд, являются наиболее продуктивными для осуществления его критического анализа?
27. В чем суть основных методических приемов, используемых при проблемном (критическом) анализе медиатекстов?
28. Обоснуйте, в чем состоит взаимосвязь между уровнем медиавосприятия и его критическим осмыслением?
29. Каким образом «формула успеха» влияет на медиавосприятие аудитории?
30. В чем суть медиаманипуляции? Какие пути являются наиболее продуктивными для ее преодоления?

Рекомендуемые задания к главе 1

1. Проведите контент-анализ понятий *аналитическое и критическое мышление*.
2. Сравните положения основных теоретических подходов к медиаобразованию и определите их связь с развитием критического мышления в историко-педагогическом контексте.
3. Проанализируйте качества, характеризующие критически мыслящего индивида (по классификации Д.Халперн). Проведите в микрогруппе «Метод независимых характеристик», используя данную классификацию.

4. Напишите творческую работу на тему: «Критически мыслить – значит уметь отказываться от собственных предубеждений» [Браус, 1994].
5. Подготовьте примеры проблемных вопросов, которые можно использовать в работе с учащимися при изучении и анализе медиатекста.
6. Разработайте план дискуссионного, игрового и тренингового занятия на медиаматериале для учащихся определенной возрастной категории.
7. Напишите творческую работу на тему: «Развитие критического мышления учащихся и педагогическое взаимодействие».
8. Разработайте ход медиаобразовательного занятия с учащимися определенной возрастной группы, используя интерактивные формы работы.
9. Составьте примерную схему обсуждения медиатекста (фильма, статьи, телепередачи, интернет-сайта и т.д.), используя проблемные вопросы.
10. Подготовьте презентацию школьного медиаобразовательного проекта по избранной вами теме, пользуясь рекомендациями А.В.Спичкина.
11. Проведите диагностику уровней умения анализа медиатекста учащихся во время педагогической практики. На основе проведенной диагностики сделайте выводы и предложите свои педагогические рекомендации.
12. Используя основные элементы аргументации (утверждение, довод, доказательство, основание), напишите творческую работу на тему: «Современное состояние российского медиаобразования».
13. Составьте план медиаобразовательного занятия со школьниками, используя структурные компоненты критического анализа медиатекста.
14. Напишите реферат на тему: «Развитие критического мышления учащихся в творческой деятельности».
15. Прокомментируйте мысль Ю.Лотмана о том, что художественный текст способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания ... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [Лотман, 1970, с.32]. Аргументируйте свой комментарий, используя факты из истории российского медиаобразования.
16. Проанализируйте медиатекст (фильм, журнальную статью и т.д.), используя основные области изучения медиаинформации по Л.Мастерману.
17. Составьте план медиаобразовательного занятия со школьниками, используя структурные компоненты критического анализа медиатекста.
18. Прорецензируйте медиатекст от имени зрителей с разными уровнями развития критического мышления.
19. Составьте примерную схему медиаобразовательного занятия с учащимися, используя компоненты базового технологического алгоритма критического мышления (вызов, осмысление, размышление).
20. На примере конкретного медиатекста проанализируйте основные приемы манипулятивного воздействия сознанием аудитории.

1.1 Сущность и основные понятия критического мышления

В современных условиях огромное значение придается качеству школьного и вузовского образования, повышению уровня знаний выпускаемых специалистов самых разных областей. Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных школьником или студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности «человека действовать в различных проблемных ситуациях» [Иванов, Митрофанов, Соколов, 2005, с.13]. Данная мысль поддерживается С.И.Заир-Беком, который в качестве высшего приоритета в образовании видит не столько приобретение учащимися и студентами определенных знаний, сколько развитие «интеллектуального и творческого потенциала, позволяющего в дальнейшем продуцировать новое знание, которое в практическом воплощении послужит источником устойчивого развития государства, нации, позволит ей получить технологическое превосходство в ряду других стран» [Технология развития критического мышления в вузе..., 2001, с.8]. Однако до сих пор, «многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически» [Федоров, 2004, с.20]. Постепенно процесс учения перестает быть важным и интересным для ребенка, который привыкает работать по шаблону, по предложенному образцу, не ищет иных решений поставленных задач кроме общеизвестных.

Вместе с тем, современное образование выдвигает новые требования, в соответствии с которыми «центральной фигурой в образовательном учреждении, ее ядром должен стать ученик, студент, слушатель и т.д., причем понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или все учебное заведение, а рассматриваемый на уровне отдельного человека во всем его богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Отсюда основной задачей системы образования становится создание благоприятных условий для их проявления и удовлетворения» [Белозерцев, Черных, 2003, с.30].

Интеграционные процессы, происходящие в современном образовании, актуализируют использование в педагогическом процессе современных технологий и активных форм учебного взаимодействия. Интеграция – «характерный для культуры в целом и образования в особенности способ работы с информацией, знаниями, обеспечивающий развитие обучающего сознания» [Данилюк, 2000, с.9]. Потенциал педагогических технологий используется в различных областях знания: филология, история, обществознание, правовое образование, иностранный язык, география, экология, мировая художественная культура, медиаобразование и т.д.

Педагогическая технология – «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.191]. По определению Е.О.Галицких педагогическая технология – «специально организованный процесс достижения познавательной цели, совместно поставленной и принятой» [Галицких, 2004, с.25]. С.И.Заир-Бек предлагает рассматривать педагогическую технологию в качестве «инструмента, способного создавать и поддерживать условия для достижения ряда вероятностных (а не жестко) определенных целей в учебном процессе» [Заир-Бек, Муштавинская, 2004, с.148].

Современные педагогические технологии гуманитарного образования обладают широкими возможностями для овладения приемами работы с информацией. Эти возможности по мнению Е.О.Галицких:

- создают условия не только для понимания содержания, но и формируют умение пользоваться методами познания, приемами построения нового знания;
- способствуют усвоению способов обмена информацией, углубления и преобразования информационных единиц (включая их организацию, построение и структурирование);
- технологические приемы позволяют аудитории проявить собственные силы, так как каждый «выбирает свою меру участия, объем информации, свой темп профессионального роста, вступает в диалоговое взаимодействие со всеми участниками»;
- интерактивные формы предоставляют возможность активизировать «культуру мысли и слова» аудитории [Галицких, 2004, с.110].

В настоящее время активный интерес многих педагогов привлечен к развивающим технологиям, одной из которых является технология развития критического мышления. В Педагогическом энциклопедическом словаре *мышление* определяется как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.431]. Загадка развития человеческого мышления всегда волновала человечество: философы, биологи, психологи, педагоги, ученые практически всех областей знания старались разгадать ее, постичь загадочную природу феномена человеческого знания, сознания, мышления. Этой проблеме посвящены труды К.Поппера, А.Дистервега, Д.Дьюи, Л.С.Выготского и др.

Совершенно очевидно, что процесс мышления современного человека тесно связан с информацией: печатной, аудиовизуальной: «мышление требует усилий, выборов, взвешивания доказательств. Если этот процесс развит недостаточно, то люди ощущают трудность в том, чтобы мыслить самостоятельно. Они не могут оценить степень убедительности доказательств, понять, когда их вводят в заблуждение то ли средства массовой информации, то ли политические лидеры, то ли известные экстрасенсы, то ли производители рекламы, и даже собственная спесь и гордость» [Ноэль-Цигульская, 2000].

Выбор информации, которую осуществляет аудитория, зависит от ее предпочтений, интересов, ценностных ориентаций, возрастных и гендерных особенностей и т.д. Одним из важных факторов избирательности и оценки информации является критичность мышления. Критичность «предполагает умение действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений, умение опровергать заведомо ложные решения» [Столбникова, 2006, с.75].

Применение по отношению к мышлению эпитета «критическое» в обыденной жизни предполагает оценку или критику явлений, предметов. А.Г.Маклаков считает, что критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей [Маклаков, 2002]. Мы считаем, что такая «критика ради критики», вполне пригодная и широко используемая в житейских ситуациях для процесса развития личности мало конструктивна, так как помимо выявления негативных сторон в чужих рассуждениях критически мыслящий человек должен принимать собственные решения решаемой проблемы, предлагать альтернативные пути ее решения и т.д.

Мы совершенно согласны с мнением Е.В.Волкова: критическая оценка какого-либо предмета или явления «может и должна быть конструктивным выражением и позитивного, и негативного отношения. Когда мы мыслим критически, мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов: насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей» [Волков, 2004, с.6]. Данная мысль поддерживается Т.Ф.Ноэль-Цигульской: «критическое мышление не понимают в значении «отрицающее» или «негативное». Надо не только разоблачать ошибки и сомневаться, а также создавать новые идеи, быть продуктивным, искать объяснение непонятных данных. Важно уметь задумывать над подтекстом, уметь ставить перед собой проблемы и вопросы, и в конечном итоге, иметь открытый свободный ум» [Ноэль-Цигульская, 2000]. Т.Ф.Ноэль–Цигульская пишет, что «критическое мышление - это мышление, приводящее к объективной истине. Ведь необходимость критического мышления возникает тогда, когда появляется потребность проверять достоверность суждений, высказываемых людьми - или нами самими, или другими. То есть речь идет о возможности быть кем-то введенным в заблуждение, осознанно или неосознанно. ...» [Ноэль-Цигульская, 2000].

Необходимость развития критического мышления было определено в качестве основных образовательных целей во многих европейских странах и

в США в начале 90-х годов XX века. Педагогическая технология развития критического мышления школьников и студентов посредством чтения и письма (РКМЧП) получила известность в российском образовании во второй половине 90-х годов XX века благодаря разработкам американских педагогов Дж.Стил, К.Мередит, Ч.Темпла, С.Уолтера. Внедрение данной технологии было активно поддержано Консорциумом демократической педагогики и Международной ассоциации чтения в рамках проекта «Открытое общество». Реализация данного проекта активно осуществляется многими ведущими научными педагогическими школами Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода и т.д. Концептуальной идеей данной педагогической технологии, используемой в работе многих ведущих вузов страны, является «формирование у студента позиции субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, умений ее рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно поставленных целей» [Галицких, 2004, с.112].

В современных научных источниках существует несколько довольно близких по сути интерпретаций понятия *критическое мышление*. Понятие *критическое мышление* определяется Е.В.Волковым, как мышление, отличающееся «обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулирования выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [Волков, 2004, с.5].

По мнению М.И.Махмутова критическое мышление включает способности человека, помогающие ему:

- «а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них;
- б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них;
- в) уметь определять ложное, неверное от правильного, верного;
- г) анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения и т.д.» [Махмутов, 2001, с.91].

Е.О.Галицких обобщает основные характеристики критического мышления в рамках технологии как тип мышления, помогающий находить собственные приоритеты в личной, профессиональной и общественной жизни, а так же соотносить их с актуальными нормами. Критическое мышление, по ее мнению - индивидуальная ответственность за сделанный выбор, и одновременно, сложный процесс, позволяющий развивать культуру «диалога» в совместной деятельности. Оно «повышает уровень культуры индивидуальной работы с информацией, формирует умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них» [Галицких, 2004, с.112].

По мнению М.В. Кларина, современное понимание критического мышления выходит за пределы обыденного набора *знаний-умений-навыков*, такого привычного для отечественной педагогики, и относится скорее к личностной сфере: «критическое мышление представляет собой

рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки)» [Кларин, 1994].

А.В.Федорову принадлежит определение *критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам*, под которым понимается «сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент» [Федоров, 2007, с.86].

Справедливо связывая критическое мышление с творческим, А.В.Федоров определяет *критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам* как «сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, 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» [Федоров, 2007, с.90].

Существует ряд трактовок понятия *критическое мышление*, предлагаемых зарубежными авторами. «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [Темпл, Мередит..., 1997].

Также критическое мышление понимается как «целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических или контекстных соображений, на которых основано суждение... Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ

рационального и демократического общества» [Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997, p.145].

Канадский профессор Р.Х.Джонсон определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [Johnson, 1985]. Дж.А.Браус и Д.Вуд понимают критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критическое мышление - поиск здравого смысла: объективные и логичные поступки должны соотноситься как со своей точкой зрения, так и других мнений. Критически мыслить – значит уметь отказываться от собственных предубеждений [Браус, Вуд, 1994].

Г.Линдсей, К.С.Халл, Р.Ф.Томпсон [www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html] видят цель критического мышления в тестировании «предложенных идей: применимы ли они, как можно их усовершенствовать и т. п. ... Чтобы провести соответствующий отбор надлежащим образом, необходимо, во-первых, соблюдать известную дистанцию, т. е. уметь оценивать свои идеи объективно и, во-вторых, учитывать критерии, или ограничения, определяющие практические возможности внедрения новых идей». По их мнению, «конечная цель критического осмысления конструктивна, тогда как «критическая установка деструктивна по своей сути. Стремление человека критиковать единственно ради критики имеет скорее эмоциональный, чем когнитивный характер».

По мнению Д. Халперн «критическое мышление - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата». Данное определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. «При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи» [Халперн, 2000, с.7].

В своей работе «Психология критического мышления» Д.Халперн отмечает, что «критическое мышление означает не негативность суждений и критику, а разумное рассмотрение разнообразия решения проблемы, с тем, чтобы выносить обоснованные суждения, то есть «критическое» в этом смысле может пониматься как «аналитическое». Иными словами критически мыслящий человек способен «анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [Халперн, 2000, с.70].

Несмотря на разнообразные трактовки понятия **критическое мышление** российскими и зарубежными авторами, которые, как можно заметить не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, общий смысл их сводится к следующему: критически мыслить – значит осознанно оценивать,

рассуждать, мыслить. Как можно заметить, все предложенные определения предполагают проявление человеком психической, эмоциональной, познавательной активности, которая должна быть направлена на решение конкретной проблемы.

Д.Халперн выделяет целый ряд качеств, которые характеризуют критически мыслящего индивида. К этим качествам относятся следующие: 1) готовность к планированию; 2) гибкость; 3) настойчивость; 4) готовность исправлять свои ошибки; 5) осознание и анализ собственных рассуждений; 6) поиск компромиссных решений [Халперн, 2000, с.56].

Американский исследователь, профессор Д.Клустер выделил следующие характеристики критического мышления:

- 1) критическое мышление есть мышление самостоятельное,
- 2) информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления,
- 3) критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решать,
- 4) критическое мышление стремится к убедительной аргументации,
- 5) критическое мышление есть мышление социальное [Критическое мышление ..., 2005, с.7-11].

Рассмотрим подробнее данные характеристики, которые, как нам представляется, являются основополагающими при изучении феномена критического мышления. Действительно, человек, думающий и рассуждающий критически, делает это осознанно и самостоятельно. Для осуществления индивидуального характера мыслетворчества человеку необходима определенная свобода, создание условий для высказывания собственных мыслей. Поэтому процесс развития критического мышления предполагает установление равнопартнерских отношений между педагогом и учеником, которые вовлечены в совместный процесс диалога, обсуждения, дискуссии. Именно такое педагогическое взаимодействие позволяет его участникам раскрыть свои способности, открыто высказать собственное мнение, доказать его. В медиаобразовательном контексте процесс диалога является основополагающим, так как, к примеру, обсуждая фильм, учащийся (студент) вступает в процесс общения и с педагогом, и с его создателями. Здесь не может идти речи о навязывании чьего-то мнения или отношения к медиапроизведению, так как осмысление медиатекста предполагает его самостоятельную оценку, основанную на собственном уровне восприятия.

В самом деле, информация является отправной точкой в развитии критического мышления аудитории. «Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла, представляющей собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл), то есть хоронотоп как некоторая превращенная, аффективно окрашенная форма жизненного пространства и жизненного времени» [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2005, с.7]. С точки зрения психологии критического мышления «знание - это «состояние понимания», присущее только сознанию конкретного человека. Это - что-то, чем мы

можем поделиться в процессе общения с другим человеком. Мы используем уже имеющиеся у нас знания для осмысления новой информации. Таким образом, приобретение знаний является активным психическим процессом. Каждый человек выстраивает «расширяющиеся структуры знаний», которые связывают новые идеи с уже известными, поэтому знание всегда лично и в некотором роде уникально. Эти структуры, или схемы, знаний - наше личное внутреннее представление природы мира. Объединяя их с другими схемами, мы создаем новые знания» [Халперн, 2000, с.6].

Получение знаний, предоставляющихся человеку посредством образования и потребление информации (например, медийной) - процессы, на первый взгляд, различные, имеющие свою специфику, особенности и сферы потребления. Вместе тем, в современных условиях постоянно растущего информационного потока эти понятия все теснее связываются друг с другом. В этой связи любая новая информация дает пищу для критического осмысления, однако сам процесс критического осмысления на этом не заканчивается: «знание дает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически» [Критическое мышление..., 2005, с.8].

Критическое мышление становится точкой опоры, естественным способом взаимодействия с идеями и информацией: «мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только овладеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее точности и ценности» [Заир-Бек, 2004, с.11].

Таким образом, получаемая информация должна быть не просто изучена и усвоена аудиторией, но и самостоятельно осмыслена, продумана, отрефлексирована, тогда она станет истинным достоянием адресата. «Если признать, что мир, в котором мы реально живем, фундаментально полифоничен, то способность к диалогу есть не просто одно из полезных личностных качеств, но свидетельство адекватности человека общим законам мироздания» [Сидоркин, 1996, с.50]. Отсюда – использование диалоговых форм работы, предполагающих активный обмен мнениями, ответственность за собственную точку зрения, то есть диалогический подход к проблеме образования. По определению Е.П.Белозерцева диалогический подход – «воплощение субъект-субъектной (полисубъектной) формы взаимодействия, основывающийся на равенстве позиций партнеров по общению, принятии другого «Я» как ценности, и выступает в качестве основания для общего и профессионального образования» [Белозерцев, 2004, с.137].

Остановимся подробнее на раскрытии основных моментов диалоговой позиции обучения критическому мышлению. Диалогическое взаимодействие, как известно, является одним из основных принципов интерактивного обучения. Диалог предполагает активный обмен информацией, является совместной творческой деятельностью, обладающей огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом: «в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и

содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с.18]. «Вхождение в диалог связано с изменением психологических установок учителя: вопрос «Кто есть мой ученик?» доминирует над привычным «Каким он должен быть?» [Сериков, 1996, с.27]. Данные позиции поддерживаются и исследователями в области медиаобразования. Так, например, известный британский медиапедагог Л.Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с.23]. Таким образом, развитие критического мышления – одновременно активный и интерактивный процесс.

Интерактивное обучение построено «на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.107]. Безусловно, «формирование компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, и такой опыт может быть получен именно в режиме интерактивного обучения» [Панина, Вавилова, 2006, с.10]. Основным источником познания становится опыт учащихся. При этом педагог опять-таки не предлагает готовых решений, а побуждает к поиску необходимой информации, ведь «для того, чтобы научить учащихся мыслить критически, преподаватель сам должен стать критическим мыслителем, личностью, готовой к переменам и со-творчеству, со-знанию...» [Валькова и др., 2005, с.40]. Таким образом, сотворчество, диалог, интеракция позволяют участникам образовательного процесса – и учащимся (студентам), и педагогу активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и тренинговых занятий.

Необходимым условием успешности диалога является готовность к нему и ученика (студента) и самого педагога. Организация диалогического взаимодействия предполагает серьезную работу, требующую от педагога открытости, преодоления собственных стереотипов, толерантности, позитивного принятия личности каждого ученика.

В.В.Сериков выделил следующие условия введения учащихся в ситуацию диалога:

- «определение готовности учащихся к диалогическому общению, то есть наличия у них базовых знаний, опыта общения, установки на изложение собственных взглядов и положительного восприятия иного мнения;
- выявление «опорных мотивов», т.е. волнующих учащихся вопросов и проблем, которые прямо или косвенно затрагиваются в ходе диалога;
- переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов;
- продумывание различных вариантов развития диалога;
- проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей («оппонент, критик», «эксперт» и т.п.);

предвидение результатов дискуссии, в том числе и возможных «тупиков» в развитии спора» [Сериков, 1996, с.27].

Трудно не согласиться с Е.О.Галицких о том, что «в атмосфере диалога происходит становление человека, творческие ценности его духовной жизни. Таким образом, в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с.18].

Т.С.Панина и Л.Н.Вавилова [Панина, Вавилова, 2006, с.11] выделяют следующие формы и методы интерактивного обучения: дискуссионные (групповая дискуссия, анализ ситуаций и т.д.), игровые (дидактические, творческие, деловые игры и т.п.), тренинговые задания. Нужно сказать, что интерактивные формы обучения – презентации, деловые и ролевые игры, конкурсы творческих работ и их обсуждение, коллективные решения творческих задач и т.д. активно используются в медиаобразовании, основные методические принципы которого рассматриваются как процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

Преимущества интерактивных форм и методов работы с информацией (в том числе – и медийной) очевидны.

Во-первых, интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний, что «обеспечивается за счет более активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение ... и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем» [Панина, Вавилова, 2006, с.12].

Во-вторых, интерактивные методы обучения способствуют повышению мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы. Это способствует поисковой активизации учащихся, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества: «интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты как умение выслушать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность...» [Панина, Вавилова, 2006, с.12].

Безусловно, данные позиции наряду с возможностями освоения нового опыта деятельности, общения, окружающей действительности и др. способствуют результативности и эффективности интерактивного обучения. Однако эти возможности далеко не в полной мере используются в

отечественных учебных заведениях: школах, вузах и т.д., в том числе и в медиаобразовательном процессе.

Обратимся к примеру из нашей российской действительности. Общеизвестно, что возможности интерактивного неформального общения весьма активно осваиваются современными школьниками и студентами во время общения в чатах и посредством мобильной телефонии. Современные телекоммуникационные сети, например, позволяют участникам общения вступать в интерактивный диалог в режиме реального времени. В процессе интеракции можно обсуждать новости, фильмы, участвуя в форумах, высказывая свое мнение по какой-либо интересующей проблеме. Но, к сожалению, данный процесс протекает зачастую стихийно и мало способствует развитию медиакомпетентности (в том числе – и развитию критического мышления) современной молодежи, хотя потенциал такого интерактивного общения в медиаобразовательном контексте очевиден и отмечается многими исследователями (В.В.Гура, Н.В.Змановская, Н.П.Петрова, Е.В.Якушина и др.).

Н.В.Змановская, к примеру, предлагает интересную инновационную форму работы в вузе по медиаобразованию будущих педагогов – педагогическую студию, занятия в которой направлены на усиление ориентации использования гипертекста в целях медиаобразования, развитие поисковых информационных умений студентов в процессе получения знаний, разработку, сохранению, использованию информации в педагогическом процессе, развитию критического мышления аудитории [Змановская, 2003, с.154].

Использование компьютерной техники становится в этом случае не просто инструментом обучения, или как в случае стихийного интерактивного общения - обыденным техническим устройством для передачи информации, а образовательной мультимедийной средой, предоставляющей посредством гипертекста сообщения, способствующие развитию аналитического мышления. Развитие медиакомпетентности студентов на занятиях в педагогической студии включает в себя «знания и умения оперативного, процедурного и поведенческого характера», которые являются основой для осуществления будущей профессиональной педагогической деятельности [Змановская, 2003, с.157]. Такая форма диалогового взаимодействия, как нам кажется, имеет огромные перспективы в современном образовании (не только вузовском, но и в школьном).

С диалоговой позицией связан еще один признак критического мышления, выделенный Д.Клустером: критическое мышление предполагает способность ставить новые, самостоятельно осмысленные вопросы, подбирать разнообразные аргументы для доказательства высказанного мнения, принимать независимые продуманные решения. Актуальность данного тезиса подтверждается многими отечественными исследователями в области педагогики, философии, медиаобразования (Е.О.Галицких, Т.С.Панина, Л.Н. Вавилова, Н.Крылова, М.М.Левина, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.). Например, Н.Крылова совершенно справедливо

отмечает, что в современном образовательном процессе необходимо использовать «нестандартные педагогические задачи и отойти от методик точного, однозначного ответа на вопрос учителя. Нужны методики, которые предполагают также развернутое рассуждение ученика на тему вопроса, где важен не сам ответ, а поиск ответа, погружение в мир совместных (групповых, диалоговых) рассуждений и поисков относительной истины в условиях недостаточности первичной информации, так называемого знания» [Крылова, 1999, с.82].

К одной из таких методик в развитии критического мышления относятся так называемые «толстые вопросы», предполагающие не однозначный ответ, а творческий подход и самостоятельное осмысление. Примеры «толстых вопросов»: «Дайте три объяснения почему...?», «Объясните, почему...?», «В чем различие...?», «Предположите, что будет, если...?» и т.д. Вопросы такого рода называют проблемными и их использование известно еще со времен Сократа, пифагорейской школы и т.д. Проблемные вопросы способствуют, как известно, активизации исследовательской деятельности учащихся и студентов.

Создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности аудитории направлено на «формирование познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.218].

М.М.Левина, подчеркивая важность проблемного обучения, считает его одной «из основных технологий обучения, претворяющих в жизнь гуманистическое направление педагогической науки и практики» [Левина, 1996, с.60]. Е.С.Полат резонно полагает, что «размышления, дискуссии, возможность свободного высказывания собственного мнения и его обсуждения, проблемная направленность всей системы обучения должны стать нормой современной образовательной системы в любой форме» [Полат, www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm]. Неслучайно, что постановка проблемных вопросов, равно как применение проблемных ситуаций широко распространены в медиаобразовательной практике. Например, в медиаобразовательных моделях Ю.Н.Усова, Г.Н. Поличко, А.В. Спичкина, А.В. Федорова и др. акцент делается именно на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, «развивающих индивидуальность учащихся, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [Федоров, 2004, с.12].

Основными компонентами проблемного обучения являются:

- актуализация опорных знаний и способов действия;
- усвоение новых понятий и способов действия; а также применение их на практике.

Задумываясь над возникающей проблемой или осмысливая новую информацию, критически мыслящий школьник/студент задается возникающими у него вопросами, которые в свою очередь определяют вектор для решения данной проблемы или ответа на вопрос об отношении к полученной информации. Известно, что очень трудно уйти от ответа на вопрос, который задан себе самому и волнует тебя по-настоящему, поэтому именно с постановки вопросов начинается серьезная работа, связанная с осмыслением и анализом, скажем, увиденного фильма или телевизионной программы. «Если мы неспособны разобраться в том огромном количестве вопросов, с которыми нам приходится иметь дело, тогда появляется опасность, что мы будем получать ответы на все эти вопросы, но не понимать при этом, что они значат» [Халперн, 2000, с.4]. Таким образом, именно самостоятельный и порой мучительный поиск ответов на интересующие вопросы побуждает человека к мыслительной, исследовательской деятельности.

Обучение критическому осмыслению информации (в частности, медиатекстов) по своей сути проективно. Метод проектов ориентирован на исследовательскую деятельность учащихся, направленную на применение полученных знаний и получение новых. Проект – «дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств» [Чечель, 1998, с.12]. Проективная деятельность позволяет учащимся (студентам) стать активными участниками процесса, способствует умению работать в коллективе. И.Чечель считает, что проективная деятельность способствует формированию «такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» системе. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это - верно, а это – неверно» [Чечель, 1998, с. 12].

В процессе медиаобразования (в частности – при изучении медиатекстов различных видов и жанров) учащиеся и студенты получают новые знания, выходят на новый уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, анализа, синтеза и т.д. Среди основных форм работы в данном контексте выделяются мозговой штурм, ролевая игра, решение эвристических и проблемных задач, дискуссия и т.п. Эффективность проектных методик в медиаобразовании по мнению А.В.Спичкина обусловлена следующими причинами:

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

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

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

Данные позиции, как нам кажется, являются справедливыми не только для школьного, но и вузовского медиаобразовательного процесса, направленного и на развитие критического мышления, так как работа над медиаобразовательным проектом, скажем, в рамках предметов специализации «Медиаобразование» (гос. регистрационный № 03.13.30), включает не только подготовку его технической оснащенности, но и осознание для какой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал, какие цели он будет преследовать, какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т.д.

Критическое мышление включает в себя оценку самого мыслительного процесса - хода рассуждений, которые привели к определенным выводам, или тем факторам, которые учитывались при принятии решения. Критическое мышление иногда называют еще и направленным мышлением, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата. Это тщательно обдуманное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения: должен ли человек принять, отвергнуть или отложить его, и степень уверенности, с которой он это делает. В качестве ядра, центра аргументации находится утверждение – тезис, основное положение или идея, которое

подкрепляется при осмыслении рядом доводов, подкрепляемых доказательствами. Наконец, «под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами, лежит элемент четвертый – основание. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая ... дает обоснование всей аргументации» [Критическое мышление..., 2005, с.10].

Аргументированная точка зрения, как известно, позволяет доказательно, обоснованно выразить свое мнение, опираясь на веские доказательства. Аргументация кроме всего прочего позволяет человеку противостоять манипулятивному воздействию, которое, например, встречается во многих медиатекстах. Это отнюдь не означает, что, скажем, человек, посмотревший рекламный ролик непременно должен аргументировано доказать всем и каждому, что прорекламированный товар не обладает теми достоинствами, которые ему приписываются. Процесс аргументации не предполагает обязательного отрицания чьей-то точки зрения, а выражается в автономии, то есть умении принимать самостоятельное решение о том, покупать этот товар или нет, основываясь на собственном мнении, так как «критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать» [Критическое мышление..., 2005, с.11]. С.И.Заир-Бек считает, что «аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных контраргументов, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Признание иных точек зрения только усиливает аргументацию [Заир-Бек, <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm>]. Это справедливое мнение еще раз убеждает нас в том, что процесс критического мышления по сути своей диалогичен.

Еще один важный признак, характеризующий критическое мышление, заключается в его социальности. С целью воспитания социальной ответственности ученика (студента) за свою точку зрения, поступки, мысли учебный процесс тесно увязывается с конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми сталкиваются учащиеся (студенты) в реальной жизни. Известно, что социально-ориентированное отношение к действительности, навыки коллективной работы, взаимообусловленность принципов и поступков личности - необходимые условия для формирования гражданских взглядов. Как истина рождается в споре, так и критическое осмысление действительности проявляется в активном общении с социальным окружением человека. Дискуссии, обсуждения, работа в мини-группах, тренинговые формы работы, выполнение творческих заданий – все это стимулирует активизацию аудитории, которая в свою очередь, учится проявлять терпимость, умение слушать других, нести ответственность за собственную точку зрения [Критическое мышление..., 2005, с.11]. Еще М.М.Бахтин подчеркивал, что мысль не находится в голове отдельного человека, она рождается между

людьми, совместно ищущими истину. «Знание по природе своей диалогично, потому что знание как продукт учебно-познавательной деятельности есть результат интеграции внешнего воздействия и внутренней активности субъекта научения» [Галицких, 2004, с.20].

Одни из ведущих аспектов, характеризующих критическое мышление - творчество. Критическое мышление способствует развитию творческого подхода к процессу получения знаний, самореализации человека в современном мире. Для принятия эффективных и верных по своей сути решений процесс творческого мышления должен быть дополнен критическим осмыслением, а критическое осмысление – умением находить в явлении новые ценности, идеи, мысли. Поэтому, как нам представляется, невозможно отделить критическое мышление от творческого.

Творчество - «форма деятельности человека, направленная на созидание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, то есть важных для формирования личности как общественного субъекта» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.286]. Известно, что стимулом творческой деятельности является создание проблемной ситуации, которую невозможно решить традиционными способами. Таким образом, критически мыслящий человек - человек творческий, способный мыслить нестандартно, обладающий большим духовным потенциалом. «Творческое мышление - это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Критическое мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое - выявляет их недостатки и дефекты» [Линдсей, Халл, Томпсон, www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html].

Г.Линдсей, К.С.Халл, Р.Ф.Томпсон выделяют ряд препятствий на пути развития творческого мышления, среди которых - конформизм, цензура (в том числе – и внутренняя), ригидность, желание найти ответ немедленно. Конформизм приводит к сокрытию, умалчиванию собственного мнения, которое обычно связано со страхом показаться смешным (что, как известно, особенно характерно для детей и подростков). Вторым серьезным барьером для творчества является цензура, причем последствия «внешней цензуры идей бывают достаточно драматичными, но внутренняя цензура гораздо сильнее внешней. Люди, которые боятся собственных идей, склонны к пассивному реагированию на окружающее и не пытаются творчески решать возникающие проблемы. Иногда нежелательные мысли подавляются ими в такой степени, что вообще перестают осознаваться. Superego - так назвал Фрейд этого интернализированного цензора» [Линдсей, Халл, Томпсон, www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html].

Ригидность – еще один барьер развития творческого мышления, приобретаемый чаще всего в процессе обучения: типичные школьные методы помогают закрепить знания, принятые на сегодняшний день, но не

позволяют научить ставить и решать новые проблемы, улучшать уже существующие решения. В то же время стремление человека найти ответ незамедлительно, на первый взгляд, позволяющее продуктивно осуществлять любую конструктивную деятельность, также несет в себе значительную опасность, так как «чрезмерно высокая мотивация часто способствует принятию непродуманных, неадекватных решений» [Линдсей, Халл, Томпсон, www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html].

Среди основных препятствий, стоящих на пути развития критического мышления, Г.Линдсей, К.С.Халл, Р.Ф.Томпсон выделяют опасение быть слишком агрессивным, переоценку собственных идей. Последнее препятствие связано с тем положением, что «когда нам слишком нравится то, что мы создали, мы неохотно делимся с другими нашим решением. Добавим, что чем выше тревожность человека, тем более он склонен ограждать свои оригинальные идеи от постороннего влияния» [Линдсей, Халл, Томпсон, www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html].

Авторы так же указывают на опасность, которая кроется в чрезмерной стимуляции творческой фантазии. В этом случае «критическая способность может остаться неразвитой. К сожалению, неумение думать критически - это один из возможных непредвиденных результатов стремления повысить творческую активность учащихся. Следует помнить, что для большинства людей в жизни требуется разумное сочетание творческого и критического мышления» [Линдсей, Халл, Томпсон, www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html].

Таким образом, в современной ситуации понятие «критическое мышление» расширяется, трансформируется, рассматривается в контексте общей критической грамотности и медиакомпетентности человека.

1.2 Теория развития критического мышления в контексте основных теоретических подходов к медиаобразованию

Все сферы жизни и деятельности человека так или иначе связаны с информацией. Информационная среда оказывает огромное влияние на мировоззрение, ценности, приоритеты общества, налагая на его членов требования, связанные с пониманием, осмыслением и интерпретацией огромного информационного потока. Трудно назвать компетентным человека, не владеющего умениями работы с информацией, самостоятельно, критически оценивающего ее, проявляющего не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную, субъективную позицию, творческую индивидуальность. Неслучайно одним из направлений реализации компетентного подхода в образовании является становление ключевых компетентностей «надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе» [Иванов, Митрофанов, Соколов, 2005, с.13]. С.И.Заир-Бек совершенно справедливо считает, что «современная жизнь устанавливает свои приоритеты: не простое знание фактов, не умения, как таковые, а способность пользоваться приобретенным; не объем информации, а умение получать ее и моделировать; не потребительство, а созидание и сотрудничество» [Заир-Бек, 2004, с.11].

Общеизвестен факт, что все в мире взаимосвязано: природный мир, человеческие взаимоотношения, общественное мнение, области жизнедеятельности, достижения цивилизации, культурные и духовные ценности и т.д. На современном этапе «понятия и сущности природа-человек-общество-деятельность-научное знание (истина)–нравственность-культура связаны глубокими всепроникающими взаимозависимостями. В общую связь надо добавить и действия и явления, обозначаемые понятием коммуникация (от лат. communication - сообщаю). Под общее обозначение попадают следующие сущности: связь (сцепление), общение и сообщение, информация и средства информации, единичные и множественные соединения (контакты)» [Березин, 2004, с.14].

Акт коммуникации - сложный многоаспектный «процесс перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную сферы. Исторически коммуникацией было именно это: принуждение другого к выполнению того или иного действия. То есть для коммуникации существенен переход от говорения *Одного* к действиям *Другого*. Именно ради этого реализуется передача значений между двумя разными автономными системами, которыми являются два человека» [Почепцов, 1997, с.15].

Процессы создания, хранения, распределения, восприятия и обмена информации носят все усложняющийся характер. По мнению А.В.Спичкина, процесс коммуникации может быть типологизирован по ряду параметров: по числу участников акта коммуникации - межличностная, групповая, массовая;

по типу контакта - непосредственная (без применения технических средств), опосредованная; по типу языка - вербальная, невербальная; по типу информации (содержания) - художественная и внехудожественная [Спичкин, 1999, с.101].

Так как «образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмыслить и применить полученную информацию» [Халперн, 2000, с.4], все больше сторонников развития критического мышления становится и в отечественном медиаобразовании, направленном на развитие у аудитории медиа умений полноценно анализировать медиареальность и самостоятельно ориентироваться в медийном поле. Ю.М.Лотман писал: «многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память. Одновременно он обнаруживает качество, которое Гераклит определил как «самовозрастающий логос». На такой стадии структурного усложнения текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [Лотман, 1992, с.131].

Каждый современный человек, живущий в медиатизированном пространстве, должен быть готов к умению ориентироваться в нем, находить необходимую информацию, способен к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным. *Медиакоммуникативная компетентность* (в настоящее время более распространенным в медиапедагогике является термин *медиаграмотность* или *медиакомпетентность*) определяется А.В.Шариковым как «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [Шариков, 1990, с. 64]. По справедливому мнению А.В.Федорова, «человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств» [Федоров, 2001, с.26].

Согласно А.В.Федорову, *медиакомпетентность личности это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору,*

использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2007, с.54].

Медиакомпетентность (аналоги – медиакомпетенция, медиаграмотность), бесспорно, необходима каждому учащемуся, студенту, специалисту любой области. Развитие медиакомпетентности возложено на медиаобразование – специальное направление в педагогике, которое выступает за изучение аудиторией (в первую очередь – школьниками и студентами) закономерностей массовой коммуникации. Основная *задача медиаобразования* – подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

В трудах ведущих отечественных исследователей можно встретить неоднозначные трактовки *медиаобразования*. Например, Ю.Н.Усов рассматривал его как систему использования «средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 2000, с.55]. Л.С.Зазнобина интерпретировала медиаобразование как подготовку «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Медиаобразование, 1996, с.32]. А.В.Федоров под медиаобразованием предлагает понимать «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [Федоров. 2001, с.38]. А.В. Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1990, с.3].

В 2003 году президентом Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России А.В.Федоровым был проведен опрос ведущих российских и зарубежных экспертов медиаобразования [Fedorov, 2003]. Данный опрос показал, что большинство экспертов высказываются в пользу

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

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 1999, pp.273-274].

Медиаобразование призвано помочь учащимся и студентам адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатекст и т.п. В разные годы проблеме российского медиаобразования были посвящены исследования О.А.Баранова, И.В.Вайсфельда, Л.С.Зазнобиной, И.С.Левшиной, Ю.М.Лотмана, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др.]. Во многих странах (Канада, Австралия, Великобритания и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В ряде стран медиаобразование интегрировано в школьные предметы, а в Австралии и Канаде, например, изучение его начинается еще в дошкольном возрасте. К сожалению, в России медиаобразование школьников и студентов не является обязательным и не входит в школьные учебные программы, хотя на вузовском уровне оно уже получило официальный статус (в 2002 году была официально зарегистрирована специализация «Медиаобразование» для педагогических вузов, ее внедрение с того же года началось в Таганрогском государственном педагогическом институте).

ЮНЕСКО определяет медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века. В связи с этим заметно усилился интерес к российским и зарубежным теориям медиаобразования, к истории их возникновения и развития. По мнению Г.П.Бакулева «под теорией понимается прежде всего средство обобщения, теория трактуется как своего рода набор взаимосвязанных конструкций (концепций), определений и гипотез, создающих упорядоченную картину явлений через уточнение отношений между переменными» [Бакулев, 2005, с.31].

В настоящее время в отечественной медиапедагогике выделяется несколько теоретических медиаобразовательных подходов: «инъекционный», «удовлетворения потребностей», «практический», «развития критического

мышления», «идеологический», «семиотический», «культурологический», «эстетический», «этический», «социокультурный» и др. Приведем основные положения теоретических подходов к медиаобразованию и рассмотрим связь их основных положений с развитием критического мышления аудитории.

Теория «развития критического мышления» имеет цель научить аудиторию (прежде всего - школьников и молодежь) ориентироваться в информационном потоке, а также нейтрализовать возможность манипуляции сознанием аудитории со стороны медийных источников. В мировой практике медиаобразования данная теория имеет все больше и больше сторонников. Например, в российской медиапедагогике идея развития критического мышления включена в концептуальную основу моделей Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского, Л.С.Зазнобиной, Н.А.Леготиной, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др.; в зарубежном медиаобразовании – Л.Мастермана, А.Силверблэта, К.Бэзэлгэт, Д.Букингема, Э.Харта и др.

Умения критически осмысливать, анализировать медиаинформацию, «грамотно понимать ее, ... иметь представления о ее механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей» становятся очень важными в современном информационном мире, предоставляют аудитории возможность определять «различия между главной и второстепенной информацией, между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения, силу аргумента и т.д.» [Федоров, 2001, с.26]. Л.Мастерман считает, что «образование в этой области должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования медиа, использования ими выразительных средств «механизма создания реальности» и ее осознания аудиторией [Мастерман, 1993, с.22]. Если исходить из тезиса о том, что «критическое мышление является противоядием против ... контроля над мыслями» [Халперн, 2000, с.10], то становится очевидным необходимость его развития в медиаобразовательном процессе.

С точки зрения сторонников «инъекционной» («защитной», «прививочной») теории (С.Н.Луначарская, А.С.Строева и др.) СМК оказывают на адресата медиатекстов большое негативное воздействие, причем аудитория не играет активной роли при восприятии медиаинформации, состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста. Цель данной теории состоит в смягчении негативного эффекта медиа. Для реализации данной цели молодежной аудитории предлагаются конкретные примеры вредного влияния медиа.

Нужно отметить, что негативные стороны влияния медиа рассматривались в отечественной медиапедагогике на протяжении всего XX столетия. Еще в 1928 году С.Н.Луначарская писала о «вредном влиянии кино» на подрастающее поколение. Необходимой мерой, по ее мнению, было

«превратить кино из вредного явления, стоящего в ряду опасных влияний улицы на ребенка, в явление благотворное» [Луначарская, 1928, с.14]. Спустя тридцать с лишним лет А.С.Строева в работе «Дети, кино, телевидение», также высказывала мнение о том, что «детей надо оберегать от картин пошлых, вредных, малохудожественных и от тех фильмов, которые детям смотреть преждевременно» [Строева, 1962, с.8]. Данная теория нашла отражение и в работах 90-х годов XX века. Например, М.И.Жабский выдвигает задачу «переориентировки кинокусов и реакций ребят. Важно блокировать и нейтрализовать негативное влияние кинозрелища, что в известной степени может быть достигнуто путем направленного формирования личной кинокультуры, выработки некоего эстетического иммунитета в рамках художественного воспитания» [Жабский, 1998, с.62]. Наверняка «инъекционная» теория найдет своих сторонников и в дальнейшем, но думается, что активное развитие медиаобразования сможет помочь в решении проблемы негативного влияния медиа на подрастающее поколение.

Мы совершенно согласны с тем, что репертуар средств массовой коммуникации насыщен низкопробными в художественном и нравственном отношении медиатекстами, которые способны нанести серьезный удар по детской психике. Однако, как нам кажется, куда более действенной мерой, чем просто указание на их вредное влияние, смогут стать специально разработанные медиаобразовательные проекты, способствующие развитию у молодежи собственного, критического видения медиатекста, которое будет способствовать самостоятельному осмыслению медиа.

«Практическая» теория медиаобразования напрямую связана с техническим творчеством. Ее сторонники (Л.П.Прессман, Н.Ф.Хилько, Дж.Поттер, К.Бэзэлгэт, Д.Букингем, А.Силверблэт, Э.Харт и др.) выступают за изучение школьниками и студентами технического устройства и использования медиааппаратуры, занятие медиатворчеством. Практическая теория медиаобразования (реализовавшаяся в утилитарно-практических моделях) была особенно популярной в России в период 30-50-х годов XX столетия, когда активно насаждались и практиковались в основном технические аспекты овладения кино/фотоаппаратурой, выпуск газет типографским и рукописным способом и т.п. Вспомним хотя бы любительские кинообъединения, где зачастую техническая сторона любительской съемки вставала во главу угла, а художественная, а тем более критическая сводилась на нет. После ликвидации ОДСКФ данная теория нашла свое развитие в массовых кружках и объединениях юных киномехаников, фотографов и т.п., деятельность которых носила ярко выраженный коллективный характер и сводилась в основном к освоению техники.

Многие сторонники данного теоретического подхода обращают внимание на тот факт, что кроме формы (детали, механизмы и т.д.), медиа имеют содержание, в том числе эстетическое, художественное, социокультурное. Но, к сожалению, в практике российского школьного

образования средства массовой коммуникации часто воспринимаются учителями лишь как технические средства, иллюстративный материал для урока. Такой подход значительно сужает рамки медиаобразования до практически-утилитарного, что, в свою очередь, приводит к нивелированию развивающего и творческого потенциала, которым, как известно, обладает последнее. Хочется надеяться, что с развитием и популяризацией возможностей медиаобразования ситуация изменится к лучшему, и богатый потенциал медиакультуры будет, наконец, реализован в полной мере как учебными, так и внешкольными учреждениями.

Идеологическая теория медиаобразования в полной мере использует манипулятивные возможности различных медиа (против которых направлены основные положения критической теории). Ее главная цель – «вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации, или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая, в этом случае усиленно критикуется медиакультура других стран» [Федоров, 2001, с.27]. Данная теория появилась в истории медиаобразования очень давно и получила широкое распространение в отечественной медиапедагогике «советского периода».

Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» несколько ограничивает влияние медиа на зрителей и слушателей, и, как следствие – не придает большого значения критической оценке медиатекста, который учащиеся могут вполне самостоятельно выбрать и оценить. Главной целью сторонников данной теории является помощь учащимся в извлечении из медиа максимума полезного в соответствии со своими потребностями. Такая прагматическая позиция по отношению к медийной информации оправдывается возможностью приобрести с помощью СМК какие-либо нужные навыки, что само по себе весьма важно. Однако медиакультура, наряду с утилитарной или развлекательной функциями несет и большую смысловую нагрузку, требующую всестороннего анализа и осознания. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории также имеет место в истории отечественного медиаобразования, хотя и не в чистом виде. В основном анализ и оценка медиатекстов и их элементов с целью извлечения из медиа максимума пользы проявляется в контексте синтеза данной теории и теории «развития критического мышления».

Сторонники семиотической теории медиаобразования (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, А.В.Шариков, А.В.Федоров, Л.Мастерман, К.Бэзэлгэт, Д.Букингем, А.Силверблэт, Э.Харт, У.Эко и др.) считают, что необходимо научить аудиторию «читать» медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс (отсюда – и название теории). Учащиеся в процессе медиаобразования должны научиться расшифровывать (декодировать) текст, причем не только медиаинформацию, но и практически любые тиражированные объекты. Данная теория в практике медиаобразования наиболее часто синтезируется с основными положениями критической теорией.

Культурологическая теория медиаобразования (О.А.Баранов, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, А.В.Шариков, А.В.Федоров, Л.Мастерман, К.Бээлгэт, Д.Букингем, А.Силверблэт, Э.Харт и др.) выдвигает на первый план следующую цель - «помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания, умения и т.д. аудитории» [Федоров, 2001, с.28]. Работа с учащимися, включающая ознакомление с ключевыми понятиями, стереотипами, распространяемыми с помощью медиа, направлена на выработку оценки и критического, самостоятельного анализа медиатекстов: аудитория находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания, не просто «считывает» информацию, а самостоятельно анализирует медиатексты, вкладывая в них различные смыслы. Элементы данной теории частично наблюдались в период «оттепели» и период эстетически ориентированного медиаобразования (в основном на примере кинообразования и юнкорского движения). Данная теория имеет немало сторонников как в отечественном, так и зарубежном медиаобразовании.

Эстетическая теория медиаобразования (Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.Ходкинсон, Ф.К.Стюарт и Дж.Натэл и др.) делает основной акцент на художественную составляющую медиа. Ее цель заключается в осмыслении художественной компоненты медиа, развитии эстетического восприятия, вкуса. Данная теория получила широкое распространение во второй половине XX столетия, о чем свидетельствуют ее составляющие во многих концепциях российских медиапедагогов (в основном на материале кинематографа). Именно в данный период развитие у аудитории художественного восприятия и умений анализировать медиатексты получило наибольшее распространение в отечественном медиаобразовании. Возникновение данной теории после наступления политической «оттепели», на наш взгляд, было связано с тем, что чисто практические навыки овладения аппаратурой уже не вызвали живого интереса ни у школьников, ни у педагогов. В то же время, остальные теории в чистом виде (кроме, пожалуй, марксистской (идеологической) и «инъекционной») не могли пока найти своего распространения в силу политических причин. Эстетическая же теория сравнительно легко «вписалась» в марксистскую, так как не вступала в прямой конфликт с существовавшими политическими догмами. При этом, естественно, приоритет имела марксистская теория.

Этическая теория медиаобразования (С.Н.Пензин, Б.Мак-Махон и др.), основным положением которой является формирование определенных этических принципов аудитории посредством медиа, выдвигает на первый план приобщение аудитории к определенной этической модели поведения. Следовательно, аспектный анализ медиа и медиатекстов осуществляется в контексте рассмотрения художественной и этической составляющей.

Социокультурная теория (Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.), наиболее полно разработанная в российских условиях А.В.Шариковым,

основана на культурологической и социологической теориях медиа. Основные приоритеты данного подхода: осмысление социальной роли медиа, необходимость обучения языку медиа широких слоев общества, профессиональная подготовка и расширение возможностей медиапедагогической деятельности в различных сферах социума.

Все вышеперечисленные теории редко встречаются в практике медиаобразования в «чистом виде», чаще они синтезируются, составляя теоретическую основу для той или иной концепции медиаобразования.

В истории отечественного медиаобразования «советского периода» нашли свое отражение практически все существующие теории медиаобразования, в большинстве своем синтезированные с марксистской. Яркое подтверждение тому можно найти в любых педагогических изданиях вплоть до второй половины 80-х годов XX столетия, где обязательной являлась «критика» большинства зарубежных образовательных концепций и теорий, нередко наблюдалось искажение их сути, а многие направления и вовсе были неизвестны отечественным исследователям.

В постсоветский период стало очевидным, что медиаобразование призвано развивать у ребенка не только эстетический вкус и практические умения, связанные с медиа, но и способность мыслить критически. Развитие критического мышления в контексте современного медиаобразования означает, что, воспринимая ту или иную информацию, школьник/студент сравнивает и оценивает медийные сообщения, развивая одновременно творческие, коммуникативные способности, умения интерпретировать медиатексты и самостоятельно оценивать их. Таким образом, теоретические положения теории развития критического мышления находят все больше сторонников в области медиапедагогики.

Как известно, теория развития «критического мышления» посредством всестороннего анализа медиапродукции, преследует цель защиты аудитории от возможного манипулятивного воздействия посредством произведений СМК и выработки у школьников и молодежи умения «ориентироваться в информационном потоке» [Федоров, 2001, с.25]. Вместе с тем, основные российские модели в современном медиаобразовательном контексте, как правило, выступают в синтезированном виде, основываясь на ключевых положениях нескольких теоретических подходов.

Например, с точки зрения концептуальной основы, современные российские медиаобразовательные модели опираются на несколько теоретических платформ: культурологическая (А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров), теория «критического мышления» (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, А.В.Федоров и др.), семиотическая (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин и др.), эстетическая (Ю.Н.Усов, А.В.Федоров), социокультурная (А.В.Шариков), представляющая собой синтез культурологической, семиотической и теории «развития критического мышления». Данная интеграция концептуальных основ обусловлена целями и задачами каждой конкретной модели. Разработанные и эффективно действующие российские медиаобразовательные модели решают ряд задач,

связанных с развитием личности: развитие восприятия, интерпретации, анализа, коммуникативных умений, аргументированной оценки информации, эстетического вкуса, критического мышления и т.д.

В зависимости от стоящих перед ними целей, задач, методов в отечественном медиаобразовании принята следующая классификация существующих моделей:

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

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

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

1.3 Развитие критического мышления в медиаобразовательном процессе (теоретические аспекты проблемы)

Современные средства массовой коммуникации предлагают аудитории самую разную информацию, как по форме, так и по содержанию, что требует от современного зрителя, слушателя, читателя осмысления и критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов (то есть сообщений, содержащих информацию, и переданных с помощью средств коммуникации), определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д. Становится очевидным, что эта информация нуждается в критическом осмыслении и самостоятельном анализе. «Каждый ребенок должен научиться, прежде всего, самостоятельно думать, мыслить, опираясь на знание фактов, законов, сообразуясь с национальными и историческими традициями. Это означает, что необходимо научить его работать с информацией в широком понимании ее значения. Это и значит необходимость формирования самостоятельного критического мышления» [Полат, www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm].

Процесс критического осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «критической медиаграмотности», которая по мнению одного из американских исследователей Л.М.Симэли «способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них» [Semaly, 2000, p.111]. С целью развития критической медиаграмотности преподавателям и студентам необходимо исследовать начальные представления о медиатексте; привлекать в критическом анализе собственное восприятие ситуации, описанной или скрытой в медиатексте; отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, объективности от предвзятости [Semaly, 2000, p.111].

В российской медиапедагогике, по мнению многих исследователей, проблема критической грамотности - составная часть медиакомпетентности, которая и предполагает, в том числе сформированность умения давать самостоятельную оценку и критическое осмысление медийной информации. Компетентность – «характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на расширение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем» [Иванов, Митрофанов, Соколов, 2005, с.10]. Данное понятие в образовательном контексте трактуется как результат способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом. Именно они «позволяют достигать людям лично значимых для них целей» [Равен, 2002].

Понятие медиакомпетентности (медиаграмотности), по мнению ведущих экспертов в области медиаобразования [Fedorov, 2003] (кстати,

опрос показал, что в качестве первой по важности цели медиаобразования экспертами признается развитие критического мышления/критической автономии – 84,27% голосов), можно трактовать следующим образом:

Медиаграмотность (*media literacy*) – помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. **Медиаграмотный** (*media-literate*) учащийся/студент критически и осознанно оценивает медиатексты, поддерживает критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляется медийным манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

- развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
- получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
- развивать уровень оценки (*appreciation*) и эстетического восприятия медиатекстов;
- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
- распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
- осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;
- понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, 1989, p.7.].

Медиаграмотность (*media literacy*) – способность осваивать, интерпретировать/анализировать и создавать медиатексты» [Worsnop, 1999, p.x].

Медиаграмотность (*media literacy*) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (*messages*) в различных формах» [Kubey, 1997, p.2].

Медиаграмотность (*media literacy*) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

Медиаграмотность (*media literacy*) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум,

которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, Firestone, 1993, p.1].

Как можно заметить, при некоторых разночтениях в определениях разных авторов центральным звеном медиакомпетентности/медиаграмотности является процесс самостоятельного критического осмысления различных медийных сообщений. В связи с этим одна из важнейших задач медиаобразования - развитие у учащихся способности к полноценному восприятию и критическому анализу медиатекстов. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Е.В.Мурюкина, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Е.А.Столбникова, Ю.Н.Усов, А.В. Федоров, И.В.Челышева и др.). Например, Е.Л.Вартанова и Я.Н.Засурский убеждены, что «анализировать сообщения, содержание СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. Текстовое сообщение на мобильном телефоне, песня в стиле рок-музыки, художественный фильм или новость в вечерних новостях – все это СМИ, медиа. И если наши дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь» [Вартанова, Засурский, 2002, с.16].

Анализ медиатекста трактуется в российском медиаобразовании как метод исследования сообщения, изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, фильме, материале в прессе, интернетном сайте и т.п.) путем рассмотрения отдельных его сторон, составных частей, художественного своеобразия с целью развития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса. Анализ медиатекстов рассматривается в тесной связи с такими понятиями как:

- медиаграмотность – умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умения «читать» медиатекст;
- медиавоздействие - воздействие медиатекстов на аудиторию: в сфере образования и воспитания, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.;
- интерпретация медиатекста – процесс перевода медиасообщения на язык воспринимающего индивида;
- медиавосприятие – восприятие медиареальности, чувств и мыслей авторов данного медиатекста и др., (причем, анализ медиапроизведений является логическим продолжением сформированности у аудитории восприятия произведений медиакультуры).

Общая схема анализа медиатекста, цель которого определяется как «формирование навыка целенаправленного многостороннего восприятия информации и разносторонней оценки произведений аудиовизуальных искусств» [Бондаренко, 2000, с.39], включает работу со следующими компонентами: определение вида медиа, категории сообщения, поиск

возможных ошибок и неточностей медиатекста, характеристику медиаязыка, особенности звукового решения, выразительных средств, определение потенциального адресата (тип аудитории, социальный статус), определение цели медийного сообщения, соответствие целей и средств данного медиатекста и т.д.

«Текст как целостная функциональная структура открыт для множества смыслов, существующих в системе социальных коммуникаций. Он предстает в единстве явных и неявных, невербализированных значений, буквальных и вторичных, скрытых смыслов» [Современные философские проблемы..., 2006, с.534]. Специфика медийного сообщения (медиатекста) заключается в том, что они несут в себе «не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открываются мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с.20-21]. Таким образом, медиатекст несет не только информационную нагрузку, но и становится результатом общения и творческого осмысления его сущности субъектами, вовлеченными в процесс создания и восприятия медийной информации, так как произведения медиаккультуры, как и любой художественный текст в широком смысле передает «мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах» [Бахтин, 1997, с. 307]

В философской теории «Диалог культур» М.М.Бахтина - В.С.Библера, согласно которой культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют и при этом взаимно обогащаются, взаимодополняют друг друга, проблематика анализа различных по характеру текстов является одной из ведущих. Адресат медиа (зритель, слушатель, читатель) при общении с произведениями СМК так или иначе анализирует их. В.С.Библер отмечал: «В ХХI веке предельна роль зрителя или слушателя, его установки на творческое соучастие на энергию распада, или - на ностальгическое бегство к иной классической, уже исходно заданной гармонии, или, наконец - на сомнамбулическое сладострастие, «сто-яние» в точке этого балансирования, когда со-участие подменяется со-кричанием, совместным внушением, экстазом ...» [Библер, 1997, с.238].

По выражению М.М.Бахтина «при понимании - два сознания, два субъекта»: рассматривая проблему автора произведения, он акцентировал внимание на том, что автора «нельзя отделять от образов персонажей, так как он входит в состав этих образов как неотъемлемая часть (образы двуедины, иногда двуголосы). Но о б р а з автора можно отделить от образов персонажей: но этот образ сам создан автором и потому также двуедин» [Бахтин, 1997, с.323].

Нельзя не согласиться с тем, что «всякий текст имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего). ... Два момента, определяющих текст как высказывание: его замысел («интенция») и осуществление этого замысла. ... Каждый текст предполагает общепонятную (т.е. условную в пределах данного коллектива) систему знаков, «язык» (хотя бы язык искусства). Если за текстом не стоит язык, то это уже не текст, а естественно-натуральное (не знаковое) явление... Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нем, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории. По отношению к этому моменту все повторимое и воспроизводимое оказывается материалом и средством ... Событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов. ... Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), т.е. создает текст (хотя бы и потенциальный)» [Бахтин, 1997, с. 307-315].

Ю.М.Лотманом были выявлены сложные процессы социально-коммуникативной функции текста:

- «1. Общение между адресантом и адресатом. Текст выполняет функцию сообщения, направленного от носителя информации к аудитории.
2. Общение между аудиторией и культурной традицией. Текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. В качестве таковой он, с одной стороны, обнаруживает способность к непрерывному пополнению, а с другой, к актуализации одних аспектов вложенной в него информации и временному или полному забыванию других.
3. Общение читателя с самим собою. Текст — это особенно характерно для традиционных, древних, отличающихся высокой степенью каноничности текстов — актуализирует определенные стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями.
4. Общение читателя с текстом. Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. В этом отношении древняя метафора «беседовать с книгой» оказывается исполненной глубокого смысла.
5. Общение между текстом и культурным контекстом. В данном случае текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его полноправного участника, субъекта — источника или получателя информации. Отношения текста к культурному контексту могут иметь метафорический характер, когда текст воспринимается как заместитель всего контекста, которому он в определенном отношении эквивалентен, или же

метонимический, когда текст представляет контекст как некоторая часть — целое. Причем, поскольку культурный контекст — явление сложное и гетерогенное, один и тот же текст может вступать в разные отношения с его разными уровневными структурами. Наконец, тексты, как более стабильные и отграниченные образования, имеют тенденцию переходить из одного контекста в другой, как это обычно случается с относительно долговечными произведениями искусства: перемещаясь в другой культурный контекст, они ведут себя как информант, перемещенный в новую коммуникативную ситуацию, — актуализируют прежде скрытые аспекты своей кодирующей системы. Такое «перекодирование самого себя» в соответствии с ситуацией обнажает аналогию между знаковым поведением личности и текста. Таким образом, текст, с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры, а с другой, он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [Лотман, 1998, с. 204-205].

Безусловно, медиатексты, создаваемые различными средствами массовой коммуникации (ТВ, кинематографом, прессой, интернетом и др.) имеют специфические технические возможности и обладают широким спектром выразительных средств. Однако, учитывая устойчивую тенденцию к интеграции различного медийного материала, а также тот факт, что современный адресат медиа, как правило, использует несколько СМК (например, одновременно является активным телезрителем, радиослушателем, читателем прессы и т.п.), мы не будем останавливаться на специфических особенностях анализа медиатекстов различных видов и жанров, а попытаемся рассмотреть основные процессы анализа в контексте самостоятельного, критического осмысления медиатекста в целом; тем более, что постоянно растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя комплексного осмысления, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д.

Медиатекст, как и текст художественный, по образному выражению Ю.М.Лотмана способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания ... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [Лотман, 1970, с. 32]. Этот феномен можно проиллюстрировать примерами из истории отечественного медиаобразования, в ходе развития которого проблема анализа медиатекстов (тем более – анализа критического) трактовалась весьма неоднозначно.

Как известно, в начале XX века, несмотря на большое количество кинотеатров (например, в 1905-1906 гг. их в России было 1452), посещение их детьми было воспрещено. Этот запрет распространялся в особенности на гимназистов, учащихся кадетских училищ, воспитанников церковных ведомств. После 1917 года запрет на посещение кинематографа был снят, и отношение к нему стало меняться: уже 9 ноября 1917 года при Государственной комиссии по просвещению был создан киноподотдел. Перемена позиции по отношению к кинематографу, как к одному из средств

массовой коммуникации именно в это время была неслучайной, так как историческая обстановка в стране привела к коренным изменениям всей государственной системы, в том числе и системы образования. Частные учебные заведения были ликвидированы, идеи эстетического и этического воспитания В.С.Соловьева, Н.А.Бердяева и др. были уже неприемлемы в силу своей религиозной направленности. На смену старым пришли новые идеи: ликвидация частной собственности, обострение классовой борьбы и т.д. Население страны, в основном, было неграмотным, поэтому одной из главных задач новой власти стал поиск эффективного и доступного средства пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф.

Медиатексты, выходящие в те годы, выполняли одновременно ряд функций: пропагандистскую, просветительскую и развивающую.

В частности, пропагандистская функция кинематографических медийных сообщений состояла в том, что их можно было активно использовать как мощное идеологическое средство. Основным требованием к кинематографическому медиатексту вне зависимости от жанра было «проникновение социалистическими идеями». Анализ и оценка медиапродукции (в основном фильмов-хроник о гражданской войне, революционных праздниках и коротких художественные «агиток») были направлена на «воспитание детей при помощи искусства в коммунистическом духе, необходимость отражения в произведениях для детей жизни и быта пролетарских ребят и создания в фильмах героических образов, которые могли бы стать образцом для подражания» [Об опыте работы, 1966, с. 22]. Кстати, до 1924-1925 гг. кроме агитационных фильмов практически ничего не выпускалось, поэтому учебные фильмы предполагалось закупать за границей (при этом, естественно, они должны были быть без признаков «чуждой» идеологии);

Вместе с тем в 20-е годы прошлого столетия в педагогической среде начали выявляться сторонники воспитания и образования средствами кинематографа, выделились несколько основных направлений в методическом, педагогическом плане, нашедшие свое развитие в дальнейшем, став классическими приемами работы с медиатекстом.

К примеру, в работах Ю.И.Менжинской впервые было предложено создать кружки «любителей кино для совместного посещения кинематографа», основными формами которых являлись беседы, элементы анализа кинолент и т.д. В частности, беседа перед киносеансом проводилась с целью подготовки зрителей к восприятию фильмов, которая должна была дать детям «возможность ухватить глубже такие стороны фильма, которые иначе проскользнули бы мимо них» [Менжинская, 1927, с.5]. После просмотра Ю.И.Менжинская рекомендовала обсудить фильм, чтобы дать выход воспринятым образам, чувствам, мыслям, - словом, всему, что «таится в сознании ребенка и рвется наружу» для осознания этого сложного комплекса чувств и эмоций. Перед педагогами ставилась цель воспитать у учащихся «более глубокое отношение к кино как к искусству» [Менжинская, 1927, с.8-14].

Как показал анализ литературы тех лет, Ю.И. Менжинская одна из первых отечественных исследователей обратила внимание учителей на необходимость построить работу с фильмом таким образом, «чтобы дети не ощутили в этом какого-то ущемления своих прав. Больше того, в результате вмешательства организатора кинокружка они должны сразу почувствовать, что посещение кино для них еще заманчивее» [Менжинская, 1927, с.8-14]. Данный подход в какой-то мере решал вопрос о развитии самостоятельного мышления аудитории при восприятии и оценке кинопроизведений, не лишенный, впрочем, политической подоплеки.

К началу 30-х годов XX века все больше стали проявляться «практические» тенденции работы с медиатекстом: основной доминантой вплоть до 50-х годов стало освоение технической составляющей медиа. Появилось огромное количество кружков, курсов по освоению фото и кинотехники, в школьные уроки труда включалось конструирование и моделирование. В 1934 году было ликвидировано ОДСК как «выполнившее свои функции». Художественная и эстетическая компонента не рассматривалась педагогами, оценка и анализ медиатекстов проводился с политической точки зрения.

В 30-е годы методика кинообразования заключалась в следующем: учителя просматривали, обсуждали и отбирали фильмы, которые рекомендовались для просмотра детьми. Более того, обсуждению и утверждению подвергались даже тексты вступительного слова, с которым учитель обращался перед сеансом к детскому коллективу. После определения кинорепертуара и текста вступительной речи следовал этап формирования у учащихся конкретной установки на углубленное восприятие основной идеи; детям давались четкие рекомендации, какую литературу, связанную с темой кинофильма, следует прочитать. Школьники готовили фотографии, плакаты, лозунги, монтажи на тему просмотренного фильма, разучивали песни по данной тематике, организовывали викторины, тематические выставки по теме киноленты и т.д. Перед просмотром фильма с детьми проводились игры, читались вслух книги и т.д. для так называемой «эмоциональной подготовки аудитории к правильному восприятию фильма». Непосредственно перед сеансом учитель обращался к школьникам с вступительным словом (текст которого, как мы уже знаем, был заранее подготовлен и согласован с другими учителями). По ходу фильма педагог комментировал происходящее на экране. После просмотра проводилась так называемая «закрепительная» работа, то есть обсуждение, диспут или суд над фильмом, где опять-таки на первый план выходили идеологические вопросы.

Что касается исследований по проблемам кинообразования, то они к середине 30-х годов были прерваны, т.к. киноискусство официально считалось не только «важнейшим», но и самым доступным и «легким» из искусств, что, несомненно, оказало негативное влияние на всю систему кино/медиаобразования. 30-50-е годы выдвинули на первый план практические компоненты использования кино. Понятно, что ни о каком настоящем развитии критического мышления в данный период идти не

могло, так как приоритетные идеологические направления коммунистического толка пронизывали все сферы образования и воспитания.

С началом «оттепели» в России произошли некоторые позитивные перемены в отечественном кинообразовании, в частности, касающиеся понимания, интерпретации и анализа медиатекстов. Основной доминантой в данный период стала преимущественно художественная и эстетическая составляющие медиапроизведений. Отечественные кинопедагоги получили возможность изучать опыт зарубежных коллег, участвовать в международных медиаобразовательных форумах. Был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов (1967).

В этот период появилась новая форма кинообразования - юношеские и детские кинотеатры, целью создания которых было расширение общеобразовательного и политехнического кругозора, эстетическое и нравственное воспитание школьников и молодежи. В работе детских и юношеских кинотеатров проходили анонсирования фильмов, конкурсы киноплакатов и т.д. Например, по рисунку на афише школьники пытались определить, о чем будет тот или иной фильм, объясняли, как понимают смысл киноплаката и т.п. Во время вступительной беседы перед сеансом и после его проведения, педагог обсуждал художественные особенности картины, язык образов, выразительные средства и т.д. Работа над анализом кинофильмов была и организована школьными кинолекториями, работающими при кинотеатрах.

Конечно же, огромный вклад в разработку проблемы анализа медиатекстов внесли киноклубы, удовлетворявшие потребность молодежи в общении, в совместном творчестве. Киноклубы решали одновременно ряд задач, среди которых были развитие эстетического вкуса, полноценного художественного восприятия, критического мышления. Кинофакультативы, как и киноклубы, способствовали полноценному восприятию киноискусства, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников и т.д. [Рабинович, 1991, с.114]. В общем виде, в киноклубной и кинофакультативной деятельности 60-х годов работа над анализом кинопроизведений состояла из нескольких компонентов:

- перечень проблемных вопросов перед просмотром;
- обсуждение и проведения дискуссии после сеанса;
- комментированный просмотр, рецензирование и др.

В российском кинообразовании в 60-е годы появляется понятие «аудиовизуальная грамотность», определенное Ю.Н.Усовым как комплекс навыков «анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, которые применяются школьниками в момент просмотра фильма» [Усов, 1989, с.16-17]. Проблема развития аудиовизуальной грамотности учащихся и студентов активно обсуждалась на научных конференциях, педагогических советах, в прессе и т.д. и связывалась в медиапедагогической среде с введением в систему школьного курса факультативов, спецкурсов, интегрированных уроков в предметы гуманитарного цикла.

В 60-80-е годы XX века активно развивалось эстетически ориентированное медиаобразование, основной целью которого провозглашалось развитие эстетического сознания, творческих возможностей личности и т.д. Как и в предыдущие периоды кинообразование официально не было интегрировано в учебно-воспитательный процесс. «Отсутствовала единая теоретико-методологическая основа в формировании знаний о киноискусстве, умений воспринимать киноповествование, навыков эстетической оценки фильма, его анализа. ... В отдельных школах проводились занятия кинофакультатива, в других - киноклубная работа, в третьих - кружковая по основам киноискусства и самодеятельному кинотворчеству» [Усов, 1989, с.104-107].

В связи с этим очень важным и своевременным стал выход единственного на тот период систематизированного кинообразовательного курса – «Основы киноискусства» (под редакцией М.С. Шатерниковой, Ю.Н. Усова, Ю.М. Рабиновича) для 9-10 классов средней школы (1974).

Этот курс был частью системы эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), на основы изобразительного искусства, театра, музыки. Основной задачей программы было «научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пылливости учащихся» [Программы..., 1974, с.92].

Программа состояла из нескольких разделов, посвященных документальному, научно-популярному, художественному кинематографу; мультипликации; творческому процессу создания игрового фильма; проблемам взаимодействия фильма и зрителя, материала, темы, идеи фильма и т.д. Раздел «Фильм и зритель» посвящался восприятию кинопроизведений, взаимопониманию зрителя и автора кинопроизведения. Раздел «Материал, тема, идея фильма», а также «Фабула, сюжет, композиция фильма» позволяли юным зрителям научиться понимать авторскую идею, замысел картины, иными словами, получить первоначальное представление об анализе медиатекста.

В программу были включены различные виды творческих заданий: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, свой вариант финала фильма, составление сценариев, конкурс рецензий, викторины, конкурсы, экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции и т.п. Относительная свобода, данная учителю при работе с заданиями, фильмами, а также основные положения программы позволяли творческому и думающему учителю построить факультатив по своему усмотрению. Для 70-х годов, когда школьные программы были четко регламентированы, данный курс давал педагогам возможность проявлять некоторую творческую самостоятельность в том числе – и включение в работу элементов самостоятельного анализа медиапроизведений.

Появились первые программы для студентов педагогических вузов, одной из которых бы факультативный курс (Ю.М.Рабинович и др.) по киноискусству для будущих учителей, проводившийся по выбору студентов с 1971 года на историко-филологическом факультете педагогического вуза в Кургане. Авторы программы стремились к обеспечению студентов методологической и методической подготовкой, приобщению к основам знаний о киноискусстве, использованию знаний по теории литературы для изучения кинематографа и анализа фильмов и т.д.

Ю.Н.Усовым в 1980 году впервые была тщательно проанализирована и методически выверена схема анализа фильма, включавшая:

1. Попытку «разобраться в эмоциональных впечатлениях, в едином ощущении проблематики, авторской концепции – уточнение своего образного обобщения, оставшегося после просмотра фильма.

Для этого учащимся предлагается на выбор:

- описать какой-нибудь кадр из фильма, который визуально передает это обобщение;
- предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;
- передать образное обобщение известным стихотворением, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается с темой фильма или совпадает.

2. Детальный анализ отдельных частей (кадров, сцен, эпизодов), которые наиболее ярко выявляют в себе становление и развитие звукозрительного образа, художественную закономерность построения всего фильма.

3. Анализ логики развития мысли художника, проверка ее установленной закономерности в пластической организации запечатленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других действующих лиц, имея в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается за событиями и речами).

4. Завершение решения этих задач синтезом авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев.

5. Итог: обоснование учениками своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате анализа, построение своей концепции» [Усов, 1980, с.62-63].

Безусловно, в 70-е - 80-е годы XX столетия в силу закономерностей исторического развития нашего государства, связанных с политическими идеологическими приоритетами «эпохи зрелого социализма», развитие самостоятельного, критического мышления при анализе и интерпретации медиатекста было достаточно условно и базировалось в основном на художественной и эстетической компонентах. Что же касается обязательного в те годы являлось обращения к идейному содержанию медиатекста, то оно

осуществлялось только в рамках официальной коммунистической идеологии, т.к. все остальные идейно-философские трактовки могли иметь опасные последствия как для педагогов, так и для учащихся.

Одной из важных задач в эти годы было развитие эстетического восприятия зрительской аудитории: привлечение внимания учащихся к многослойности структуры кинопроизведения (в частности, сочетание изображения, слова, музыки, движения), развитие полноценного понимания киноязыка. В этой связи основными принципами кинообразования в этот период О.А.Баранов считал:

- приспособленность ко всем возрастным группам учащихся;
- комплексность, достижение заинтересованности школьников в искусстве;
- деятельный характер (создание кружков любителей кино, организация выставок, фестивалей и вечеров и т.д.) кинообразования учащихся [Баранов, 1979, с.8].

Элементы критического анализа медиатекста в этот период включались в учебно-воспитательный процесс при комплексном изучении искусств в рамках учебных занятий по литературе, истории, обществоведению. Анализ литературного и медийного текста (к примеру, кинофильма) здесь был также направлен на развитие полноценного восприятия аудитории. Сторонники данного подхода доказали его состоятельность при проведении «Тушинского эксперимента», проходившего в первой половине 80-х в Москве под руководством Ю.Н.Усова. В рамках проведения эксперимента ставились задачи знакомства с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования умений киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе литературы и т.д. Такого рода задачи комплексно решались киноклубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. Была составлена тематическая программа просмотра фильмов в киноклубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. Важным, на наш взгляд, в работе педагогов, участвовавших в эксперименте, было то, что они смогли удачно использовать общие закономерности и особенности восприятия, анализа литературы и кино на факультативных занятиях по киноискусству и уроках литературы. Работа над анализом кинофильмов осуществлялась на классных часах, факультативных занятиях; теоретические знания учащихся углублялись в практике анализа очередного фильма, а также при рассмотрении смежных с литературой понятий: художественный образ в кино и литературе, содержание и форма в произведениях кино и литературы, понятие о композиции, жанрах и т.д. [Усов, 1980, с.35].

Во второй половине 80-х продолжался выпуск методической литературы по проблематике анализа медиапроизведений. Например, анализу фильмов на классных часах были посвящены методические рекомендации «Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 4-6 классов», вышедшие в 1986 году. Они явились обобщением опыта работы московских учителей, участвовавших в уже упомянутом нами «Тушинском

эксперименте». Умение анализировать фильм являлось основой для дальнейшего ознакомления учащихся с понятиями «художественный образ», «художественная реальность и условность», «художественная идея» [Жаринов, Смелкова, 1986]. Темы классных часов были тесно связаны с основными видами воспитания: нравственного, патриотического и т.д. Работа проводилась по традиционной схеме: вступительное слово, просмотр и анализ фильма. Данные рекомендации были хорошо подготовлены с методической точки зрения: четко определялись цели занятий, предлагался примерный ход обсуждения, содержались вопросы к фильмам и т.п. Используя данный алгоритм, педагоги имели возможность творчески разработать собственные циклы для работы с любым видом медиатекстов.

К сожалению, многие медиаобразовательные спецкурсы и факультативы по разным причинам так и не нашли широкого распространения в российском образовании, как, например, факультативный курс «Основы киноискусства», включенный в программу педагогических институтов в 1984 году. До конца 80-х, да и позже, для данной программы многие высшие учебные заведения не выделили ни одного часа в учебных планах, хотя, введение данного курса могло бы способствовать решению актуальных в то время проблем отечественного медиаобразования, таких как повышение уровня восприятия кинопроизведений, умения анализировать и интерпретировать медиатексты, применять полученные знания в дальнейшей педагогической практике.

Преимущество студенческого факультативного курса было очевидным, так как он был основан на уже упоминаемой нами школьной программе «Основы киноискусства» (1974), включал обширный методический материал для работы с учащимися и мог бы стать логическим продолжением кинообразования вчерашних школьников. Однако, фактическую подготовку учителей к ведению курса «Основы киноискусства» осуществляли в основном институты усовершенствования учителей в крупных городах (Москва, Курган, Петербург), относительно немногие университеты и педагогические институты (Москва, Воронеж, Курган, Ростов, Самара, Таганрог, Тверь и др.).

Методика проведения занятий со студентами была построена следующим образом: обязательным компонентом являлся просмотр фильмов или их фрагментов; рецензирование фильмов (3-4 рецензии в течение проведения курса); сравнительный анализ «литературного сценария и монтажной записи кинофильма»; разработка и проведение урока, беседы, классного часа и т.п. В программу входили семинарские занятия, выступления студентов на лекториях, работа в киноклубе или кинокружке; на практических занятиях изучался школьный факультативный курс. Теоретическая и практическая работа студентов использовалась в подготовке курсовых и дипломных проектов. Диапазон применения полученных студентами знаний был достаточно широк: уроки, внеклассная и внешкольная работа, факультативные занятия и т.д.

В годы «перестройки», период всеобщего «плюрализма мнений» и переноса политических акцентов сторону демократических преобразований принесли значительные изменения во всех областях жизни российского общества, в том числе – и в медиапедагогике. Например, И.В.Вайсфельд, говоря о перспективах развития кинообразования в период «перестройки», определил его педагогические формы следующим образом:

- диалог как основная форма общения учителя и аудитории (принцип «педагогике сотрудничества»);
- применение многовариантных методик и решений, строящихся на единой основе (интеграция работы кинофакультатива и «клуба общего типа», совместные занятия студентов и школьников);
- активное привлечение мультимедиа к занятиям в дошкольных и школьных учебных заведениях; использование кинематографа в школьных кинотеатрах (обсуждение и анализ медиатекстов на классных часах);
- включение кино в курсы литературы [Вайсфельд, 1988, с. 9-11].

Ю.Н.Усовым были определены основные компоненты анализа медиапроизведений, включавшие:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции;
- оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253]. Понятно, что данные компоненты могли трактоваться в этот период уже несколько иначе, чем, скажем в предыдущие этапы развития российского медиаобразования. Многие педагоги, работающие в любительской медиасфере (кино/видео клубах), медиапедагоги, осуществлявшие медиаобразовательные программы в школах и вузах получили возможность перейти действительно к открытому диалогу с аудиторией, включая в обсуждение умение критически оценить и интерпретировать произведения медиакультуры.

В стране появились новые организационные медиаобразовательные структуры, занимающиеся проблемой анализа, осмысления и интерпретацией медиатекстов: медиацентры, такие, как, например, киноvideоцентр им. В.М.Шукшина в Воронеже, директором которого стал один из основоположников отечественного кинообразования С.Н.Пензин. В таких центрах собираются любители медиаискусств самых разных возрастов. Они имеют возможность посмотреть лучшие мировые киношедевры и обсудить их.

В экспериментальной программе курса «Средства массовой коммуникации и педагогика» (1991) А.В.Шариков и Е.А.Черкашин выделили организационные принципы медиаобразовательных занятий при анализе массово-коммуникационных сообщений, в результате реализации которых у учащихся отрабатываются «умения и навыки восприятия,

понимания, оценивания, интерпретации, принятия позиции общения (диалог, дискуссия, коллективное обсуждение) [Шариков, Черкашин, 1991, с.29]:

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

Кстати, данные принципы являются основополагающими в работах многих исследователей российского медиаобразования (Л.С.Зазнобина, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.):

Различные аспекты анализа медиапроизведений представлены в трудах ведущих российских медиапедагогов. Например, по результатам работы мастерской киноведов-педагогов московской средней школы – кинолицей № 1057 в 1995 году была выпущена книга Ю.Н.Усова «В мире экранных искусств», в которой интересным, доступным для школьников языком излагалась суть экранного повествования, особенности восприятия медиапроизведений, рассматривались теоретические вопросы, давалась схема (концепция) анализа кинопроизведений и т.д. Первая часть работы «Восприятие» посвящена «освоению экранной речи, развитию восприятия экранного повествования в системе конкретных творческих заданий» [Усов, 1995, с.7]. Вторая часть «Анализ» способствовала овладению навыками анализа экранного повествования, осмыслению художественного содержания кинопроизведения. В данном издании широко представлены специальные упражнения, развивающие аналитические и перцептивные способности, память, творческое воображение, самостоятельно мышление. Безусловно, работа Ю.Н.Усова была ценным вкладом в развитие отечественного медиаобразования, так как она написана для нового поколения, знакомого с телекоммуникационными и компьютерными технологиями, видеотехникой и т.д. Предлагаемый в работе Ю.Н.Усова хрестоматийный, учебный и практический материал направлен на всестороннее изучение и анализ экранных произведений. Своевременность выхода данного издания подтверждается и тем, что период 90-х характеризуется в российском медиаобразовании как период переосмысления методического медиаобразовательного опыта прошлых лет и создания научно обоснованной системы развития восприятия, анализа и интерпретации различного медиаматериала.

Еще до выхода книги «В мире экранных искусств», в 1992 году Ю.Н.Усов определил основные требования к анализу медиатекстов, который «одновременно решает несколько задач. Он позволяет ... сохранить целостность впечатления от увиденного на экране, прояснить причины эмоциональной реакции на фильм, многосторонне рассмотреть систему взглядов художника на мир, которая раскрывается в развитии звукопластических тем, развернутых в пространственно-временной экранной реальности» [Усов, 1992, с.13]. Кстати, профессором Ю.Н.Усовым в 2000 году была разработана еще одна учебная модель развития уже виртуального

мышления, в которой восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; ощущения энергетики, выстраивания концепции увиденного; определения собственного отношения к материалу; вербализации; целостного рассмотрения экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000, с.3-6].

В последние годы в российском медиаобразовании появляется все больше работ по проблеме развития критического мышления аудитории в медиаобразовательном контексте (Е.А.Бондаренко, Е.С.Полат, Е.А.Столбникова, А.В.Федоров, А.В.Шариков, И.В.Челышева и др.). Например, Е.А.Столбникова под критическим анализом медиатекста предлагает понимать «мыслительный процесс выявления некоторых свойств и характеристик отдельных элементов, с целью раскрытия закономерностей, новых связей между элементами, незаметных при восприятии, а также осознания степени логичности/алогичности, истинности/ложности представленной информации» [Столбникова, 2006, с.76-77]. Мы бы добавили к данному определению такие важные компоненты, без которых невозможен процесс критического осмысления медиатекстов как интерпретация и рефлексия, роль и сущность которых будет нами определена несколько позже. Кроме того, мы считаем, что выявление «некоторых свойств и характеристик отдельных элементов» медиатекста могут значительно сузить возможности его полноценного анализа, более того, исказить смысл, так как критический анализ предполагает целостное, комплексное изучение как медиатекста в целом, так и его составных частей, и, кроме того, понимания контекстной структуры медиапроизведения.

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

Итак, критический анализ медиатекста - это сложный мыслительный процесс, требующий от адресата медиа осознанной рефлексии, распознавания как отдельных знаковых частей текста, передаваемого посредством СМК, так и его целостного, контекстного отражения, а от педагога - систематической и целенаправленной работы.

А.В.Федоровым выявлен комплекс взаимосвязанных показателей оценки медиапроизведений:

- эмоциональная включенность зрителя, читателя, пользователя;
- эмоциональная активность суждений о медиапроизведении;
- оценочное чувство;
- умение анализировать медиатекст;
- образное мышление;
- умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения оценки;
- проявление оценочного суждения на новом уровне и в иной форме [Федоров, 2001, с.13].

Как нам представляется, данные положения удачно взаимодействуют теми требованиями, которые предъявляют к учащимся Ч.Темпл, К.Мередиит, Дж.Стил, С.Уолтер: развитие уверенности в себе и понимание ценности собственных мнений и идей; активное участие в учебном процессе; уважительное отношение к чужому мнению; готовность как формулировать собственные суждения, так и воздерживаться от них [Темпл Ч., Мередиит К..., 1997].

В этой связи следует учитывать и круг умений, характерных для работы с информацией: учащиеся «должны уметь определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и не установленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» [Beyer, 1984, p.56].

Е.С.Полат следующим образом обосновывает необходимость осуществления системной деятельности по овладению базовыми умениями работы с информацией, направленной на ее критический анализ:

- подходить к анализу любой информации с позиции общечеловеческих ценностей и морали;
- научиться отделять факты от мнений: факты можно проверить, мнения всегда субъективны;
- научиться видеть эмоциональную окрашенность предлагаемой информации, чтобы иметь отделить эмоции от фактов и не поддаваться эмоциональному воздействию;
- рассматривать проблему с разных сторон, а не только с позиции автора, находить новые ракурсы, с которых ее никто еще не рассматривал; устанавливать взаимосвязь явлений;
- связывать разнородные объекты;
- объединять противоположности, стараясь найти дополнительные аспекты рассмотрения проблемы;
- обобщать полученную информацию и делать выводы, принимать решения;
- уметь оценить полученную информацию по совокупности проведенного анализа;

- уметь прогнозировать последствия принятого вами решения [Полат, www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm].

Е.А.Столбникова выделяет комплекс умений, необходимых для осуществления полноценного критического анализа медиатекста. Среди них важнейшими являются:

- наблюдать: целенаправленно воспринимать получаемую медиаинформацию, уметь группировать факты, свойства и явления, подмечать в них сходство и различия, классифицировать их;
- объяснять: раскрывать существенные свойства изучаемого медиатекста, его внутренней структуры и связей с другими объектами;
- сравнивать: сопоставлять познаваемые элементы медиатексту по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними;
- определять: уметь дать название увиденным предметам и явлениям;
- ассоциировать: выделять взаимосвязь между элементами медиатекста, соединять их по принципу взаимодействия;
- заключать: делать выводы на основе имеющейся информации или фактов;
- применять: использовать полученные знания в повседневных ситуациях взаимодействия с медиаинформацией [Столбникова, 2006, с. 77].

В многочисленных исследованиях по проблемам медиаобразования выявлено, что учащиеся и студенты в процессе медиаобразовательных занятий, демонстрируют неоднозначные уровни умения анализа медиатекста. Профессор А.В.Федоров классифицирует данные уровни следующим образом:

- низкий уровень характеризуется как «безграмотность, то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путанность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения»;
- среднему уровню присущи следующие показатели: «умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование)»;
- и, наконец, высокий уровень умения анализировать медиатексты включает в себя «анализ медиатекста основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковывать название медиатекста как образное обобщение и т.д.» [Федоров, 2001, с. 15].

Достижение высокого уровня анализа медиатекстов осуществляется путем применения разнообразных форм творческих занятий с учащимися: создание коллажей, фотомонтажа, слайдфильмов, кино и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т.п.; проблемных, проектных,

интерактивных и эвристических заданий: обсуждения, дискуссии, презентации собственных медийных проектов, тренинговых форм работы и т.д.

Например, Е.А.Бондаренко убеждена, что анализ следует проводить, исходя из сюжетной линии медиатекста (включая изучение его особенностей по аналогии с литературными произведениями), затем следует переход к рассмотрению экранных форм (включая исследование особенностей медиаязыка – выразительные средства, композицию, мизансцены, монтаж, планы и ракурсы; ритм, интонацию медиатекста; достоверность, выбор актерской группы и т.д.) [Бондаренко, 2000, с.28-29]. Процесс анализа медиатекстов строится путем «сотворчества – зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с.13]. В самом деле, процесс воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медиаинформации требует от адресата умений полноценно воспринимать медиатекст, группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Только на основании системообразующей характеристики медиатекста адресат может сделать самостоятельные и осознанные выводы, являющиеся основой для практического применения полученных знаний, то есть осуществить полноценный критический анализ произведения медиакультуры.

В работах известного российского исследователя А.В.Шарикова среди основных методов работы с информацией выделяется «демонтаж» сообщений, иными словами, анализ медиапроизведений, основанный на контент-анализе, расчленении видео/аудиоряда. «Эта деятельность, дополняемая анализом произведенной информационной продукции, способствует развитию навыков восприятия и понимания сообщений, получаемых из СМК. Кроме того, школьники осваивают средства самовыражения, совершенствуют навыки общения с другими людьми» [Шариков, Черкашин, 1991, с.19].

Другим российским исследователем А.В.Федоровым предложены методические приемы, используемые при проблемном (критическом) анализе медиатекстов:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);
- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
- критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации [Федоров, 2004, с.166].

В процессе медиаобразования анализ медиатекстов различных видов и жанров осуществляется после овладения учащимися или студентами креативными умениями в области медиа, при сформированном полноценном восприятии произведений медиакультуры. В противном случае, говорить о

полноценном и всестороннем анализе было бы преждевременно, так как для его осуществления аудитория должна быть подготовлена к интерпретации, аргументированной оценке медиатекста, знакома с видами и жанрами медиа.

Анализ трудов российских медиапедагогов (О.А.Баранова, С.Н.Пензина, А.В.Спичкина, А.В.Шарикова, А.В.Федорова и др.) позволил сформулировать в общем виде единую структуру анализа медиатекстов сложившуюся в современном российском медиаобразовании, которая при ближайшем рассмотрении соответствует базовому технологическому алгоритму критического мышления (вызов, осмысление, рефлексия).

Традиционно занятие начинается со вступительного слова педагога, так называемой «установки на восприятие», в котором излагаются цель и задачи занятия, информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания. Данный структурный компонент («вызов») осуществляется с целью активизировать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс.

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

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

Понятно, что рассматриваемая выше схема достаточно условна, так как медиаобразовательный процесс предполагает вариативность проведения занятий, многообразие форм проведения (факультативные занятия, спецкурсы, интеграция в учебные предметы). При некоторых расхождениях в подходах к анализу медиатекстов различных видов и жанров, в том числе – и с целью развития критического мышления, в целом, мнения многих ведущих российских медиапедагогов сводятся к следующим позициям:

- анализ медиатекста - процесс творческий, включающий в себя элементы импровизации, но, в то же время, он требует от педагога тщательной подготовки;
- анализ медиатекстов представляет собой свободную дискуссию, диалогическое общение педагога и учащихся, сотворчество;
- анализ медиатекстов тесно связан с развитием восприятия, творческого воображения, аналитического мышления, оценочных позиций, умениями интерпретировать медийную информацию, коммуникативных умений учащихся и т.д.;

- анализ медиатекстов включает в себя развитие умения выделять и детализировать ключевые эпизоды и действующие лица медиатекста, логику авторской позиции, анализировать медиатекст в целом;
- методические принципы анализа медиатекстов базируются на разнообразных циклах (блоках, модулях) творческих заданий, включающих игровые упражнения, импровизации, написание минисценариев, рецензий, имитационные тренинги и т.п.

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

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

Интерпретация медиатекста – процесс с одной стороны, сугубо индивидуальный, зависящий от восприятия, художественного и эстетического вкуса, мировоззренческих и ценностных установок адресата. С другой стороны, процесс интерпретации – коллективный, так как во время обсуждения, диалога, дискуссии по поводу изучаемого медиатекста возникает некое общее настроение, стремление поделиться своими мыслями, чувствами, переживаниями. Любой текст, в том числе и медиатекст «предстает перед нами не как реализация сообщения на каком-либо одном языке, а как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности. В связи с этим меняется представление об отношении потребителя и текста. Вместо формулы «потребитель дешифрует текст» возможна более точная — «потребитель общается с текстом» [Лотман, 1992, с.130-132].

Таким образом, именно декодирование, рассмотрение, анализ и интерпретация медиатекста в целом и его отдельных составляющих трансформируют процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста, и интерпретация этих идей «исполнителями»

последнего и т.д. Декодирование - социопсихологический процесс, в котором «аудитории не только отождествляет себя с теми или иными элементами текста, но и спорит с ним, играет с ним (теория игры Стивенсона), критикует его» [Бакулев, 2005, с.45]. Декодирование начинается с постановки вопросов о самом медиатексте, его создателях, их целях и т.д. Кстати, британский исследователь и медиапедагог Л.Мастерман, - активный сторонник развития критического мышления аудитории, определил четыре основные области изучения медиаинформации следующим образом:

- 1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их?
- 2) как достигается необходимый эффект?
- 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира?
- 4) как его воспринимает аудитория? [Мастерман, 1993, с.23].

Как можно заметить, все эти области представлены в форме вопросов, на которые трудно ответить, не обладая развитым критическим мышлением, а, следовательно, не будучи медиаграмотным/медиакомпетентным. По мнению Л.Мастермана, медиаобразование – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования. Поэтому Л.Мастерман резонно полагает, что значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека. Медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993, с.23].

Л.Мастерман видит цель медиаобразования не только в развитии критического понимания медиатекстов, но и в развитии «критической автономии», которая понимается как «способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах» [Мастерман, 1993, с.22]. Здесь явно прослеживается связь с положением Д.Клустера о том, что критическое мышление стремится к убедительной аргументации.

Безусловно, в образовательном процессе огромная роль принадлежит педагогу, от позиции и профессионализма которого во многом зависит не только успех обучения и развития личности, но и ее мировоззрение, ценностные установки и т.д. Мы уже подчеркивали основные позиции, характерные как для медиапедагогике, так и для процесса развития критического мышления: диалог, создание творческой (сотворческой), раскрепощенной атмосферы, позволяющей открыто высказывать свою точку зрения, сотрудничество. Сходные позиции у медиаобразования и развития критического мышления через чтение и письмо определяются и в характеристике педагогических условий, выполнение которых будет способствовать развитию критического мышления. Среди них предоставление ученикам необходимого времени и возможностей для

приобретения опыта критического мышления, возможности размышлять; принятия различных идей и мнений, способствовать активности учащихся в учебном процессе, вселение в ученика веру, что его мнение не будет осмеяно, что он способен на критические суждения, которые представляют для окружающих ценность [Темпл, Мередит..., 1997]. Таким образом, полноценное развитие аудитории в области медиакультуры нереально без «развитого уровня восприятия и оценки медиатекстов, способности к сопереживанию, терпимости к чужому мнению» [Федоров, 2001, с.16].

Полноценное развитие в области медиакультуры тесно связано с *восприятием*. Восприятие – «психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их свойств и частей, связанный с пониманием целостности отражаемого» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.44]. Под *медиавосприятием* понимается восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в аудиовизуальном, пространственно-временном образе [Федоров, 2001, с.10].

Проблема медиавосприятия нашла свое развитие в трудах разных лет многих отечественных медиапедагогов: О.А.Баранова, С.М.Ивановой, Е.В.Мурюкиной, С.Н.Пензина, А.В.Спичкина, А.В.Федорова и др. Например, по мнению С.М.Ивановой, восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с.9]. «Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к искусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с.7].

Ю.Н.Усов, исходя из глубокого понимания того, что восприятие искусства «опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления» [Усов, 1980, с.4], предложил следующую формулировку: «восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с.235].

Ю.Н.Усовым были выделены два основных типа художественного восприятия учащихся: 1) «сопереживание герою» (опора на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою); 2) понимание логики развития мысли авторов в художественной структуре фильма (опора на образно-пространственное мышление) [Усов, 1989, с.10].

В начале 90-х годов Ю.Н. Усовым была предложена классификация уровней восприятия киноповествования в школьной аудитории, не потерявшая актуальность и в наши дни:

«I. Ассимиляция среды, то есть эмоциональное освоение реальности, представленной на экране.

II. Уподобление герою:

- 1) фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица,
- 2) осмысление событийной канвы, в которой раскрывается логика поведения героя,
- 3) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.

III. Отождествление с автором:

- 1) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих развитие авторской мысли,
- 2) восприятие формы киноповествования на основе эмоционально-смыслового соотнесения значимых частей,
- 3) осмысление художественного строя фильма, выявляющего концепцию произведения экранного искусства» [Усов, 1992, с. 11].

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

1. Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный», фрагментарный»). Основные показатели данного уровня: эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).
2. Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.). Основные показатели данного уровня: отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).
3. Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.) Основные показатели данного уровня: отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотнесения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста *«на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета», восприятия «авторской мысли в динамике звукозрительного образа», синтеза «мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях»* [Усов, 1989, с. 314].

В статье «Чтение, письмо, критическое мышление и слоны»: конструирование смысла посредством текста» чешский педагог О.Хаузенблас высказал очень интересную, на наш взгляд мысль, которая соотносится с процессом интерпретации произведений медиакультуры: «учащимся надо предоставить возможность испытать особое чувство

рождения собственного, глубоко личного восприятия текста. Пусть ощущают, как это восприятие развивается, пусть сравнивают его с мнениями одноклассников – причем не важно, противоречат мнения друг другу или находятся в полном согласии» [Критическое мышление, 2005, с.14].

Существует тесная связь между процессом восприятия и установкой на восприятие медиатекста. Установка на восприятие зависит от многих факторов: художественного опыта человека, его ориентаций, жизненного опыта, предпочтений и т.д. В.А.Ядов предлагает следующую классификацию уровней установки:

- элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях);
- коммуникативные (на основе потребностей в общении);
- базовые социальные (на основе направленности интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности);
- высшие (на основе системы ценностных ориентаций личности [Ядов, 1975, с.89-104].

А.В.Федоров отмечает, что внутри каждого уровня установки на восприятие медиапроизведения существует дифференциация: «зрители, ориентированные на развлечение, могут различаться по социальному положению, профессии, сумме накопленных знаний, степени комфортности и т.д., иначе говоря, рекреация рекреации рознь: одна часть аудитории в восторге от рядового сериала, а другая – предпочитает филигранный профессионализм зрелищных картин С.Спилберга или Р.Земекиса» [Федоров, 2001, с.11]. Поэтому авторы многих медиатекстов используют так называемую «формулу успеха», которая позволяет вызвать интерес как можно большего числа зрителей с различными уровнями восприятия. Эта формула включает компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый конец, использование зрелищных жанров, опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, механизм «эмоциональных перепадов».

Установка на восприятие тесно связана с мотивационной сферой человека: мотивы могут быть разносторонними (например, познавательными, нравственными, эстетическими и т.д.), а могут ограничиваться лишь одним - двумя (скажем, рекреационным и нравственным). Неоднозначность мотивационной сферы общения с медиапроизведением отражается в восприятии, интерпретации и анализе медиаинформации.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста А.В.Федоровым названы: полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога, навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п. В качестве лучших им выделены тактичная, короткая по времени информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, времени создания конкретного произведения, без

предварительного анализа его достоинств и недостатков [Федоров, 2004, с.157].

Особое значение при восприятии медиапроизведений отводится зрительному и слуховому (аудиальному и визуальному) каналам. Но чаще всего современными средствами массовой коммуникации используется совмещение визуальной и аудиальной информации (требующего так называемого аудиовизуального восприятия).

Известно, что человек лучше воспринимает именно ту информацию, которая ему более интересна, наиболее соответствует его личностным предпочтениям и установкам, привлекательна именно для него и т.д. Иными словами, информация воспринимается человеком избирательно (селективно). Именно такая характеристика восприятия, как избирательность, широко используется современными медийными каналами. Например, для того, чтобы зрители лучше воспринимали рекламу какого-либо товара, медиа стараются подать его в привлекательном виде. При этом усиливающим фактором медиавоздействия становятся языковые (аудиальные), визуальные или аудиовизуальные приемы.

К языковым (аудиальным) приемам относятся неоднократное повторение достоинств (названия фирмы, адреса и т.д.), использование слоганов (легко запоминающихся незатейливых стихов, девизов и т.д.), музыкального оформления (определенной мелодии или даже гимна фирмы и т.п.). К визуальным приемам можно отнести показ товара в привлекательном виде (красивая упаковка, яркое оформление и т.д.), использование дополнительных визуальных стимулов (скажем, красивая девушка на фоне рекламируемого автомобиля и т.п.), привлечение исторических и мифологических (Царевна-лягушка идет в салон красоты и превращается в красавицу и т.п.).

Подобные «усиливающие» приемы открывают широкие возможности (которые расширяются одновременно с совершенствованием различных видов медиа и PR) для манипуляции сознанием зрителя, слушателя, пользователя медиа.. А.В.Федоров совершенно справедливо полагает, что развитие критического мышления невозможно без знакомства с «типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, интернета и т.д.» [Федоров, 2004, с.165].

Понятие манипуляция «отражает психологическое содержание реального социально-психологического феномена, использующегося в качестве специфического способа социального управления на всех уровнях взаимодействия людей – от межличностного общения до массовой коммуникации и в различных организационных формах информационного противоборства» [Грачев, 2003, с.15]. Сущность манипуляции заключается в скрытом психологическом принуждении человека, то есть манипулируемый

(объект манипуляции) не осознает себя объектом внешнего контроля за его действиями, поведением, реакциями и т.д. У него появляется «некоторый стимул к модификации своего поведения угодным манипулирующему образом, который представляется манипулируемому внутренним, возникшим в результате какого-то самостоятельного рассуждения, душевного позыва и т.д.» [Киуру, 2002, с.78].

Медийная манипуляция «опирается на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»)» [Федоров, 2004, с.166].

Среди наиболее распространенных приемов медийных манипуляций выделяются: «оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины»; «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций; «наведение румян» (приукрашивание фактов); «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.); «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека); «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации [Федоров, 2004, с.166].

Г.В.Грачев описывая механизм информационно-психологического воздействия манипулятивного характера, выделяет два относительно самостоятельных, но дополняющих и сменяющих друг друга этапа манипулятивного воздействия, характерных, как нам представляется и для медиа:

- 1) облегчение восприятия: разрушение у адресата имеющихся психологических установок, барьеров к восприятию последующей информации;
- 2) привлечение внимания и возбуждение интереса к передаваемым сообщениям на основе некритического восприятия и усвоения аудиторией получаемой информации [Грачев, 2003, с.221-222].

Осуществление данных этапов позволяет «оказывать эффективное влияние на массовое сознание с учетом готовности аудитории воспринять ту или иную информацию» [Грачев, 2003, с.221]. Наиболее подвержены манипулятивному воздействию дети и люди комформные, стремящиеся к информации о «правильном» поведении, эмоционально неуравновешенные личности, а также индивиды со сниженной критичностью и повышенной внушаемостью. «Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют ... манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие различия, между

рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания» [Федоров. 2004, с.166].

А.В.Федоров выделяет следующие уровни манипулятивного воздействия медиа на аудиторию:

- психофизиологический уровень воздействия на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
- социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;
- информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.;
- эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д. [Федоров, 2004, с.165-166].

И.К.Джерелиевской выделены основные группы, осуществляющие манипуляции общественным сознанием. Среди них – промышленно-финансовые, адепты потребительского общества и западных ценностей и властно-политические структуры [Джерелиевская, 2002, с.125]. Например, промышленно-финансовые структуры используют «коммуникативные каналы для провоцирования потребностей массового покупателя в новых предметах быта, развлечениях, формах досуга, различного вида услугах, о которых он вчера ничего не знал, прекрасно без них обходился» [Джерелиевская, 2002, с.125]. Подобного рода манипуляция при помощи медиа оказывает значительное влияние на ценностную сферу индивида. Постепенно у потребителя развивается своего рода зависимость от рекламируемых предметов, которые воспринимаются им как сверхценность.

«На наших глазах возникает мощный пласт массовой культуры, направленный на разрушение ценностно-смысловой сферы личности и формирование типа личности, соответствующего потребительскому обществу, в структуре мотивации которого преобладают индивидуалистические, гедонистические и материальные потребности». Нравственно-ценностное отношение к жизни, напротив, препятствует возможности манипуляции индивидом и оберегает его от «стадного» поведения» [Джерелиевская, 2002, с.125].

В связи с этим на одно из первых по значимости задач медиаобразования выходит развитие медиакомпетенции аудитории. Е.С.Полат считает, что «если наши ученики будут уметь самостоятельно мыслить, осуществлять рефлекссию не только собственной деятельности, но и деятельности других людей, информации, тогда, возможно, нам удастся создать в обществе ту самую атмосферу неприятия всего безнравственного, что не укладывается в понятие порядочности, честности и открытости, что не согласуется с основными человеческими ценностями» [Полат, www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm].

Каждый человек, общаясь с медиа, получает массу впечатлений, эмоций, оставаясь равнодушен к интересному фильму, острой полемической статье в газете и т.д. Рефлексия – основной компонент в развитии критического мышления аудитории. Понятие *рефлексии* первоначально возникло в философской науке как процесс размышления о происходящем в сознании индивида. В философском контексте рефлексия – «принцип философского мышления, направленные на осмысление и обоснование собственных предпосылок» [Современные философский словарь, 1998, с.745]. Педагогическая наука дает следующее определение рефлексии: «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [Современный словарь по педагогике, 2001, с.667].

Выделяется несколько основных видов рефлексии: элементарная (анализ знаний и поступков); научная (критический анализ теоретических концепций в различных областях знания); философская (осознание и осмысление бытия и мышления, человеческой культуры в целом). В процессе рефлексии происходит обобщение полученной информации и формируется самостоятельное, собственное отношение к ней. В контексте технологии развития критического мышления рефлексия – «фаза урока, во время которой учащиеся вновь обращаются к только что пройденному на уроке материалу, к смыслу узнанного, подвергают его проверке, пытаются толковать его, применять, оспаривать, а также пробуют привлекать новые знания в другие сферы деятельности» [Популяризация критического мышления. 1997, с.14]. Причем обучение рефлексии признается ключевым компонентом освоения методики критического мышления и одновременно этапом в его развитии. Умения рефлексии требует создания особой среды, включающей особое пространство (семинар, «круглый стол и т.д.), а также положительное восприятие друг друга в процессе рефлексии [Валькова и др., 2005, с.44].

Рефлексия в медиаобразовательном контексте предполагает не простое знание и понимание аудиторией собственных ощущений в момент восприятия медиатекста (эмоционального состояния, реакций и т.д.). Один и тот же медиатекст (к примеру, фильм, телевизионная программа или рекламная статья в газете) может вызвать различные оценки и суждения, озвучивание коих, как правило, вызывает всеобщие жаркие дискуссии, в которые вовлекаются и ученики и педагог, причем это вовлечение ставит их в позицию равноправных субъектов творческой деятельности, где в процессе

восприятия и интерпретации произведений медиакультуры осуществляются предметно-рефлексивные отношения как между педагогом и учащимися, так и между аудиторией и создателями медиатекста. В данном случае происходит взаимное отображение данных субъектов.

Характеристика предметно-рефлексивных отношений в широком смысле в «Современном словаре по педагогике» объединяет несколько позиций: «сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, как он видит самого себя; субъект, каким он видится другим, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта» [Современный словарь..., 2001, с.667]. Данные позиции характерны для медиаобразовательного процесса, одним из философских оснований которого выступает философская концепция «Диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера. Философия «диалога» рассматривает специфику художественного эстетического отношения, понимания себя и «Другого» через произведения культуры.

Результатом рефлексии становится «новое деятельное содержание, некий идеальный план, выраженный в понятиях, смыслах, идеях. В рефлексивной работе субъект исходит не из оппозиции «исследователь–отчуждаемый объект», а из самих систем деятельности и мышления, из тех средств и методов, операций, онтологических схем (схем миропонимания), которые в целом составляют структуру мыследеятельности (структуру интеллектуальных процессов)...» [Инновационные процессы..., 1997, с.36-37]. Неслучайно рефлексия (или стадия размышления) - один из трех компонентов базового технологического алгоритма критического мышления (Вызов. Осмысление. Размышление), построенного на основе ведущих этапов когнитивной деятельности человека (более подробно данную технологию мы представим в следующей главе). Стадия рефлексии находится в неразрывной связи со стадией вызова (пробуждение интереса аудитории к изучаемой теме, установка на творчество и поиск, побуждение к вопросам, актуализация имеющихся знаний и т.д.), стадией осмысления (соотнесение новых знаний с уже имеющимися, активное получение и поиск новой информации, построение смысловых связей, работа в групповом, коллективном и индивидуальном режиме). Данная стадия включает «целостное осмысление и обобщение полученной информации, анализ всего процесса изучения материала, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и его повторную проблематизацию (новый «вызов») [Галицких, 2004, с.113].

Особенно важна для развития критического мышления письменная рефлексия, так как во время письма человек активно включается в мыслительный процесс, еще и еще раз переосмысливает свои чувства, идеи и т.д. Выделяется ряд принципов использования в учебном процессе механизмов письменной рефлексии, среди которых:

- поощрение исследовательского письма. Важно поощрять учащихся к ведению дневников и написанию различных отзывов, особое внимание обращая на умение зафиксировать идеи для последующего размышления и обсуждения, а не для обнародования в некоей законченной форме;

- поощрение личного авторства учащихся. Изначально важна позиция, заключающаяся в том, что каждый является экспертом хотя бы в узкой области собственного опыта;
- поощрение самого процесса письма. Знакомство с совершенными по форме и написанными талантливыми авторами текстами не должно привести учащихся к мысли о невозможности написания ими самими хороших текстов. В этом случае важным является знакомство учащихся с процессом писательского творчества: дневниками писателей с целью показа всех трудностей создания писателями их творений [Ноэль-Цигульская, 2000].

Устная рефлексия также имеет свои особенности. Обмен идеями дает возможность расширить свой выразительный словарь, а также ознакомиться с различными представлениями и учесть их. «Разрешая диалог на стадии рефлексии, педагог дает возможность увидеть и рассмотреть различные варианты мнений по одному и тому же вопросу. Это время переосмысления и перемен в учебном процессе, ... ознакомление с разнообразными способами интегрирования новой информации приводит к более гибким конструкциям, которые могут применяться в будущем более эффективно и целенаправленно» [Галицких, 2004, с.35]. Таким образом, стадия рефлексии завершает один цикл работы с информацией и одновременно начинает новый цикл, происходящий на более высоком уровне. Источник и продукт рефлексии – «потребность не только воспринимать окружающее, но и делиться своими впечатлениями, мнениями с другими людьми, потребность быть выслушанным» [Валькова и др., 2005, с.43].

Выводы. Прежде чем мы перейдем к описанию и анализу технологических методик и приемов, используемых в медиаобразовательном процессе с целью развития критического мышления, хотелось бы отметить несколько важных, на наш взгляд, позиций, обозначенных нами в данной главе.

Рост интереса к проблеме развития критического мышления - как в образовании в целом, так и в медиапедагогике, в частности, обусловлен одним из направлений реализации компетентного подхода в образовании, а именно становлением ключевых компетентностей надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки различной информации. В связи с этим современный человек должен быть готов к умению ориентироваться в информационном потоке, находить необходимую информацию, способен к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным.

Основные положения теоретического подхода развития критического мышления легли в основу образовательно-информационных моделей медиаобразования, которые включают в себя изучение теории и истории медиа; воспитательно-эстетических моделей, рассматривающих моральные и философские проблемы медиатекста; моделей развивающего обучения,

предполагающих развитие творчества, воображения, интерпретации и т.д. Наиболее перспективными для современного отечественного медиаобразования, на наш взгляд, являются модели А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др. В данных моделях нашли свое отражение и идеи развития самостоятельного, критического мышления аудитории на материале медиа.

Критическое мышление - сложный феномен, связанный с мировоззрением, ценностными ориентациями, менталитетом как учащегося, так и учителя. Развитое критическое мышление позволяет человеку воспринимать, оценивать, интерпретировать медиаинформацию на уровне личностного знания. Вместе с тем, «критически мыслить могут все, но не все хотят это делать» [Заир-Бек, <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm>].

Процесс критического осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «критической медиаграмотности» - «критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них» [Semaly, 2000, p.111]. В российской медиапедагогике, по мнению многих исследователей, проблема критической грамотности является неотъемлемой составной частью медиакомпетентности, которая и предполагает, в том числе умение давать самостоятельную оценку и осуществлять критическое осмысление медиаинформации.

Центральное звено критической медиаграмотности - процесс самостоятельного осмысления (критического анализа) различных медийных сообщений. В связи с этим одна из важнейших задач медиаобразования - развитие у учащихся способности к полноценному восприятию и критическому анализу медиатекстов. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Л.М.Баженовой, Е.А.Бондаренко, Е.В.Мурюкиной, А.В.Спичкина, Е.А.Столбниковой, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, И.В.Челышевой и др.).

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

Достижение высокого уровня анализа медиатекстов осуществляется путем применения разнообразных форм творческих занятий с учащимися: создание коллажей, фотомонтажа, слайдфильмов, кино и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т.п.; проблемных, проектных, интерактивных и эвристических заданий: обсуждения, дискуссии,

презентации собственных медийных проектов, тренинговых форм работы и т.д.

Декодирование, рассмотрение, анализ и интерпретация медиатекста в целом и его отдельных составляющих (демонтаж) трансформирует процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста.

Полноценное развитие в области медиакультуры тесно связано с медиавосприятием. Опора на избирательный (селективный) характер восприятия открывает возможности авторам медиатекстов для применения различных манипулятивных приемов создания «формулы успеха» медиапроизведений, действующих на психофизиологическом, социально-психологическом, информационном, эстетическом уровнях. Наиболее подвержены воздействиям манипуляции (в том числе – медийной) дети, люди с пониженной критичностью, эмоционально неуравновешенные индивиды и т.д. В связи с этим на одно из первых по значимости задач медиаобразования выходит развитие медиакомпетенции аудитории. Мы солидарны с Е.С.Полат: «если наши ученики будут уметь самостоятельно мыслить, осуществлять рефлекссию не только собственной деятельности, но и деятельности других людей, информации, тогда, возможно, нам удастся создать в обществе ту самую атмосферу неприятия всего безнравственного, что не укладывается в понятие порядочности, честности и открытости, что не согласуется с основными человеческими ценностями» [Полат, www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm].

Стадия рефлексии завершает один цикл работы с информацией и одновременно является началом нового цикла, происходящего на более высоком уровне. Рефлексия в медиаобразовательном контексте предполагает не простое знание и понимание аудиторией медиа собственных ощущений в момент восприятия медиатекста (эмоционального состояния, реакций и т.д.).

Бесспорно, изучение технологических приемов развития критического мышления само по себе не может принести ощутимых результатов. Гораздо важнее, как нам кажется, творчески использовать данные приемы для оказания помощи школьникам, студентам применять эти знания в конкретной ситуации, скажем, при просмотре медиатекста, решении творческой задачи, осмыслении проблемы и т.д.

В основу организация медиаобразовательного процесса, в частности, с целью развития критического мышления, должны быть положены принципы проблемного, проектного и интерактивного обучения. Разнообразные методические приемы основываются главным образом на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых занятий, осуществляющихся в учебной или внеучебной деятельности. Это ролевые, театрализованные и ситуативные игры, подготовка и творческая реализация сценарных разработок и т.д.

Примечания

Beyer В.К. (1984). Improving Thinking Skills. In: *Phi Delta Kappan*, Vol. 65. N 8, p.56.

- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Johnson R.H.(1985).*Some Observations about Teaching Critical Thinking*. CT News.Vol.4, N 1.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc., pp.143-164.
- Semaly, L.M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York-London: Falmer Press, 243 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO (1999). In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, pp.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media* (2001). Goteborg: UNESCO & NORDICOM, p.152.
- Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: Западные теории и концепции. М.: Аспект Пресс, 2005. 176 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Бахтин М.М. Проблема текста//Собр. соч.: в 7-ми томах. Т. 5. М.: Русские словари, 1997. 731 с.
- Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 704 с.
- Белозерцев Е.П., Черных Л.А. Идея и принцип народности в образовании: современная сельская школы. Елец: Изд-во Елец. гос. ун-та, 2003. 307 с.
- Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: РИП-холдинг, 2004. 174 с.
- Библер В.С. На грани логики культуры. М., 1997. 440 с.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Сиб. фил. ин-та культурологии, 2000. 91 с.
- Браус Д.А., Вуд. Д. Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу. СПб.: NAAEE, 1994.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.
- Валькова И.П., Низовская И.А., Задорожная Н.П., Буйских Т.М.. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии)/Под ред. И.А.Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005. 286 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи//Информационная и психологическая безопасность в СМИ. Т.1 М., 2002.
- Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004.
- Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
- Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.
- Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов, 2000.
- Жабский М.И. Роль кино в первичной социализации//Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. М., 1998. С.33-64.
- Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов: Методические рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. Ч.1, 2. М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. 73 с.
- Заир-Бек С.И. Критическое мышление. М., 2002.
- Заир-бек С.И. Критическое мышление
<http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm>
- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
- Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.

- Змановская Н.В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуникативной образованности студентов вуза – будущих учителей//Вопросы педагогического образования. Вып. 14. Иркутск: Изд-во ИПКРО, 2003. С.152-158.
- Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: Изд-во АПК и ППРО, 2005. 101 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.
- Киуру К.В. Речевое воздействие в рекламе и проблема толерантности//Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия/Под ред. Л.М.Макушина Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. 266 с. С.78-81.
- Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
- Критическое мышление и новые виды грамотности/Сост. О.Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 80 с.
- Крылова Н. Реконструкция пайдеи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю// Народное образование. 1999. № 1.
- Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. М., 1996.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1975. 26 с.
- Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>
- Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х томах. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста//Русская словесность. Антология. М., 1998.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М, 1970.
- Луначарская С.Н. Кино – детям// Искусство в школе. 1928. № 5.
- Маклаков А.Г, Общая психология. СПб.: Питер, 2002. 592 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист, 1993. С.22-23.
- Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления//Педагогика, 2001. № 10. С.91-100.
- Менжинская Ю.И. Ближние задачи в области кино для детей//На путях к новой школе. 1927. № 3. С.5-14.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф. *О критическом мышлении.* 2000
//http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml
- Об опыте работы детских кинотеатров и школьных филиалов кинотеатров г. Москвы. М., 1966. 46 с.
- Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. 60 с.
- Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2006. 176 с.
- Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Полат Е.С. Информационная опасность: дети и Интернет <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm>

- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 1997.
- Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974. 111 с.
- Психология. Словарь/Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
- Размышления о критической грамотности//Перемена, 2003. Т. 4. № 3. С.43-46.
- Сериков В.В. Личностный подход в образовании//Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1996. С.26-28.
- Сидоркин А. Диалог в воспитании: к постановке проблемы//Педагогика. 1996. № 2. С.50.
- Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук/Под общ. ред. В.В.Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.
- Современный словарь по педагогике/Сост. Е.С.Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
- Современный философский словарь/Под общ. ред. В.Е. Кемерова. М., 1998.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления: пособие. М., 1997.
- Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. М.: Знание, 1962. 46 с.
- Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: Свод основ. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. Н.Новгород: Арабеск, 2001. 272 с.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6. С.3-6.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников. Дис. ... канд. искусств. М., 1974. 198 с.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов//Система аудиовизуального образования учащихся средней школы/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. С.11-15.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SvR-Аргус, 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов//Кино - детям. М., 1982. С.34-44.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.

- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мuryюкина Е.В., Новикова А.А. Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.
- Хербек Дж., Бейтер К. Обучение критической грамотности: как помочь будущим учителям осознать роль чтения и письма в раскрепощении личности//Перемена. 2003. Т.4. № 3. С.37-42.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Чельшева И.В., Шаповалова В.С, Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 216 с.
- Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула//Директор школы. 1998. № 3. С.12-16.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. 66 с.
- Шариков А.В. Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Изд-во Академия педагогических наук СССР, 1991. 43 с.

Глава 2. Методические подходы к проблеме развития критического мышления студентов педагогического вуза в контексте медиаобразования

Автор текста гл.2 (кроме параграфа 2.3.) – к.п.н., доцент Е.В.Мурюкина

Цели. После изучения главы 2 студенческая аудитория должна

а) знать	б) уметь
основные методы, методики, особенности развития критического мышления в школьной/студенческой аудитории	разработать цикл занятий, направленных на развитие критического мышления конкретной аудитории учащихся
типологию творческих занятий, направленных на развитие медиаобразованности школьников/студентов, их основное содержание	проводить на практике творческие медиаобразовательные занятия в конкретной аудитории учащихся
основные принципы реализации методик развития критического мышления на медиаобразовательных занятиях	применять теоретические знания, направленные на развитие критического мышления аудитории, в педагогической деятельности
классификацию уровней развития критического мышления аудитории	уметь применять теоретические знания о классификации для оценки уровней развития критического мышления аудитории
систему показателей развития медиакомпетентности аудитории	уметь применять теоретические знания для оценки уровня развития медиакомпетентности аудитории

Ключевые слова главы 2

критическое мышление	медиаобразование
медиакомпетентность	ключевые понятия медиаобразования
методика развития критического мышления	языки медиа
типология творческих медиаобразовательных занятий	категории медиа
цикл литературно-имитационных занятий	технологии медиа
цикл театрализованно-ситуативных занятий	аудитория медиа
цикл изобразительно-имитационных занятий	агентства медиа
классификация показателей развития медиакомпетентности аудитории и развития критического мышления	репрезентации медиа

Вопросы к главе 2

1. В чем заключается сущность, каково место и роль понятий «метод» и «методика» в практической части педагогической работы?
2. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «инсерт», «з/х/у»?
3. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «направляемое чтение», «схема предсказаний»?
4. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «перепутанные логические цепочки», «вопросы к автору»?
5. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «литературные кружки», «продвинутая лекция»?
6. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «работа над фильмом», «графические организаторы»?
7. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «диаграмма Венна», «концептуальная таблица»?
8. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «кластер», «карта концепции»?
9. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «дискуссии», «совместный поиск»?
10. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «оставьте за мной последнее слово», «перекрестная дискуссия»?
11. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «уголки», «работа сообща»?
12. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «зигзаг», «чтение – суммирование в парах»?
13. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «ручка на середине стола», «обзор мнений методом ротации»?
14. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «письмо», «аналитическое обобщение»?
15. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «рафт», «аргументированное эссе»?
16. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «кьюбинг», «малые формы резюмирования»?
17. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «5, 10-минутное эссе», «синквейн»?
18. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «формы публикации», «тур по галерее»?
19. В чем состоит сущность методик развития критического мышления «авторское кресло»?
20. Дайте характеристику «контактного» и «мотивационного» показателей медиакомпетентности аудитории.
21. Объясните специфические особенности «понятийного» показателя медиакомпетентности аудитории.

22. Объясните специфические особенности «оценочного» показателя медиакомпетентности аудитории.
23. Объясните специфические особенности «креативного» показателя медиакомпетентности аудитории.
24. Каковы основные уровни развития критического мышления аудитории (в соответствии с классификацией Б.Блума)?
25. В чем заключается качественная характеристика уровня развития критического мышления «знание»?
26. В чем заключается качественная характеристика уровня развития критического мышления «понимание»?
27. В чем заключается качественная характеристика уровня развития критического мышления «применение»?
28. В чем заключается качественная характеристика уровня развития критического мышления «анализ»?
29. В чем заключается качественная характеристика уровня развития критического мышления «синтез»?
30. В чем заключается качественная характеристика уровня развития критического мышления «оценка»?
31. Объясните сущность изучения понятия «агентства» как одного из шести ключевых понятий медиаобразования (К.Бэзэлгэт, Э.Харт).
32. Объясните сущность изучения понятия «аудитория медиа» как одного из шести ключевых понятий медиаобразования.
33. Объясните сущность изучения понятия «категории медиа» как одного из шести ключевых понятий медиаобразования.
34. Объясните сущность изучения понятия «репрезентации медиа» как одного из шести ключевых понятий медиаобразования.
35. Объясните сущность изучения понятия «технологии медиа» как одного из шести ключевых понятий медиаобразования.
36. Объясните сущность изучения понятия «языки медиа» как одного из шести ключевых понятий медиаобразования.
37. В чем заключаются особенности проведения цикла литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий, направленных на овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств?
38. В чем заключаются особенности проведения цикла творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов?
39. В чем заключаются особенности проведения цикла творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов?
40. В чем, по вашему мнению, заключаются сходства и различия методик развития критического мышления и медиакомпетентности аудитории? Обоснуйте свою точку зрения.

Рекомендуемые задания к главе 2

1. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «инсерт», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
2. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «з/х/у», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
3. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «перепутанные логические цепочки», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
4. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «работа над фильмом», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
5. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «совместный поиск», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
6. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «перекрестная дискуссия», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
7. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «обзор мнений методом ротации», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
8. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «рафт», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
9. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «5-минутное эссе», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
10. Разработайте план медиаобразовательного занятия с использованием методики «авторское кресло», включая следующие компоненты: а) тема занятия; б) цель занятия; в) задачи занятия; г) форма проведения занятия; д) возрастные рамки аудитории; е) вспомогательные средства; ж) основные этапы проведения занятия.
11. Представьте в виде таблицы достоинства и недостатки выбранных вами для анализа медиаобразовательных методик.
12. В письменной форме представьте ваше мнение о проблеме важности развития критического мышления в школьной или студенческой аудитории.

2.1 Описание медиаобразовательных методик развития критического мышления

В первой главе были изложены теоретические основы развития критического мышления в зарубежных и отечественных исследованиях. Мы выяснили, что одна из основных причин, побуждающих нас говорить об актуальности развития критического мышления у школьной/студенческой аудитории, - информационный бум, который можно охарактеризовать с различных углов зрения. С одной стороны, мы констатируем неудержимый рост информации (которая, правда, уже завтра может устареть), поступающий потребителю из различных медийных каналов; с другой стороны, любую информацию сегодня можно быстро получить, используя те или иные средства массовой коммуникации.

В связи с этим у школьной/студенческой аудитории возникают вопросы: зачем заполнять свою голову знаниями, если они устаревают, зачем запоминать какие-то факты, если соответствующую информацию можно в любое время скачать из интернета? И самое главное - как сориентироваться в существующем медийном море? Ведь книги, справочники, пресса, телевидение, компьютерные и DVD диски, интернет содержат столько знаний и фактов, сколько не вместит ни одна голова! Как отбирать информацию, и на основе чего человек может оценить то, что ему предлагают медиа? Каким образом угнаться за тем, что нужно именно сегодня? Как научиться использовать имеющиеся знания для получения новых? Такие сложные вопросы стоят перед современным учеником, студентом.

Вторая глава предусматривает освещение таких практических аспектов как методика, приемы, методы, особенности проведения занятий, направленных на развитие критического мышления у школьной/студенческой аудитории в медиаобразовательном контексте.

Важной структурной единицей педагогической работы является понятие «метод». Метод – путь исследования, учение, это способ достижения какой-либо цели, решение какой либо задачи; совокупность и операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. Для того чтобы применить метод, нужный именно в конкретном случае, необходимо, прежде всего, определить, на кого следует направить педагогическое воздействие, чего следует добиваться и каким образом этого достичь. По мнению М.А.Галагузовой, можно выделить три уровня классификации, обуславливающие место и роль методов [Методика..., 2002, 23].

Субъективный уровень обуславливает субъективность применения метода. В качестве субъекта действия выступают:

- специалисты; методы, которые они применяют, относятся к внешним методам действия, воздействия, взаимодействия;
- сам человек (группа посредством самоуправления); здесь речь идет о внутренних методах (самостоятельные действия, самостоятельная работа человека над собой); название таких методов начинаются с «само- »;

- специалист или лицо, на которое осуществляется педагогическое воздействие; здесь осуществляются совместные действия специалиста и самого человека.

Функциональный уровень обуславливает назначение метода. Функциональные методы подразделяются на основные и обеспечивающие. Основной функциональный метод – это метод, который включает объект в определенные действия, деятельность, обеспечивающие реализацию прогнозируемой цели – методы реализационных действий, деятельности. Обеспечивающие функциональные методы – это те, которые способствуют повышению эффективности и качества реализации метода действия.

Предметный уровень обуславливает способ реализации метода. Каждый метод предусматривает определенный способ его реализации – свою предметность, которая показывает собственно способ реализации функциональных возможностей метода. К ним относятся группы методов действий (практические методы) – методы упражнений, методы тренировок, методы игр и другие; группы методов воздействия – методы убеждения, информационные методы; группы методов организации деятельности – методы управления, методы контроля деятельности, методы создания ситуационных сред; группы методов стимулирования – методы поощрения, методы соревнования, методы принуждения, методы контроля.

С понятием метода тесно связано понятие «методика». Под методикой обычно понимают учение о методах решения определенной задачи, а также совокупность методов, обеспечивающих решение определенной задачи. В качестве наиболее характерных особенностей, отличающих содержание методики, следует выделить:

- а) технические приемы реализации определенного метода, конкретное воплощение метода;
- б) выработанный способ деятельности, на основе которого реализуется достижение конкретной педагогической цели;
- в) особенность педагогической деятельности – частная методика преподавания.

К средствам педагогической деятельности, по мнению Б.Н.Алмазова, М.А.Беляева, относятся: слово, действие, пример, книга, технические средства и прочее. В педагогике это способ использования какого-либо средства в процессе педагогической деятельности, то есть своеобразное использование и проявления личностных, словесных, мимических возможностей.

Дадим краткую характеристику некоторых методик, направленных на развитие критического мышления у школьной/студенческой аудитории (задания приводятся по: Халперн, 2000; Айян, 1997; Стил, 1998; Кластер, 2001, Заир-Бек, Муштавинская, 2004 и др., однако цикл занятий нами переработан).

ИНСЕРТ (интерактивная система пометок для эффективного чтения и мышления)

О методике

Цель методики - побудить учеников/студентов к отслеживанию собственного понимания читаемой информации, используя определенную маркировку. Выраженная в символах маркировка позволяет зафиксировать соответствующую мыслительную операцию. Она стимулирует концентрацию учащихся не только на известном им материале (что психологически вполне объяснимо), но и на новом, учит сомневаться в представляемой информации и вычленять ложную информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над текстом. В целом методика направлена на глубокую проработку информации. Поэтому целесообразнее обращаться к ней, если мы имеем дело с информацией, отличающейся насыщенностью, неоднозначностью изложенных фактов. Обычно такая информация является ключевой в изучаемой теме.

На что обратить внимание

Методика ИНСЕРТ формирует умение самостоятельно и глубоко осмысливать информацию, тщательно ее прорабатывать, пристально вглядываться в детали. В этом велика роль значков «-», «?». Традиционно внимательное чтение текста идет по схеме «знаю - не знаю». У школьника/студента редко возникает критическое отношение к информации, стремление глубже, точнее понять ее, больше узнать. Часто при первом прочтении текста на полях появляются только два значка: «V» и «+». В этом случае преподавателю следует подтолкнуть читающего к поиску мест, вызвавших сомнение, а также информации, вызывающей вопросы.

На примере данной методики поясняется и раскрывается базовая модель обучения в русле развития критического мышления, а потому ее можно назвать основополагающей. Именно во время освоения методики ИНСЕРТ у школьников/студентов начинают ломаться стереотипы традиционного процесса обучения. Первый шаг всегда важен. Поэтому необходимо особенно тщательно готовиться к проведению этой методики.

«Знаю/хочу узнать/узнал» (з/х/у)

О методике

Данная методика предполагает управление процессом проникновения в содержание и смысл текста. Для этого используется таблица, в основе которой лежит естественная для человека схема познания: активность понимания поддерживается за счет того, что сначала выявляется все известное по теме, ставятся вопросы по тому, что неизвестно в ней, а затем при чтении взвешивается ценность информации для читающего, находят ответы на вопросы, отмечается новое и фиксируются вновь возникающие вопросы. Именно на этих особенностях усвоения темы основана методика з/х/у. Педагоги используют ее в работе над научными, научно-популярными (медиа)текстами, когда необходимо поддержать интерес у учащихся/студентов к воспринимаемой информации, добиться ее понимания через поставленные на стадии вызова вопросы. Эта стратегия также стимулирует индивидуальную самостоятельную работу учащихся. Обычно они имеют первоначальные сведения по теме, представленной в (медиа)тексте. В (медиа)тексте должен быть источником для задаваемых вопросов.

Особенность этой методики заключается в том, что в ней предполагается работа над вопросами разного уровня. Первичные вопросы ставятся, исходя из имеющегося у учащихся опыта. Эти вопросы могут быть отдалены от материала, с которым предстоит познакомиться. Вопросы, которые возникают при чтении или после него, связаны непосредственно с новой (медиа)информацией, а также с возникающими противоречиями между известным и вновь узнанным.

Направляемое чтение/восприятие

О методике

В основу этой методики положена система вопросов, которые ведут к углубленному пониманию (медиа)текста. Вопросы способствуют постоянному поддержанию внимания к (медиа)тексту, направляют его. Именно поэтому вопросы играют большую роль в выстраивании работы над информацией. Они должны быть разноуровневые (от понимания к оценке), способствовать развитию воображения, направлять на видение логики авторского (медиа)текста. Вопросы в основном носят открытый характер.

На что обратить внимание

Методика прежде всего прививает вкус к полноценному восприятию; учит слышать вопрос и адекватно реагировать на него, обращаясь к (медиа)тексту. Она предполагает незамедлительную рефлексию на прочитанное. Работая по этой методике, обучаемые отрабатывают навык выявления смысла (медиа)текста.

Схема предсказаний

О методике

Эта методика направлена на активное восприятие (медиа)текстов и их тщательный анализ. Это достигается за счет стимулирования предвосхищения развития событий через анализ причинно-следственных отношений и деталей (медиа)текста, сопоставление предсказания и реальных событий в тексте. В основе методики лежит трехчастная таблица, позволяющая четко организовать деятельность по анализу, синтезу и оценке информации и зафиксировать результаты в письменной форме.

Вопросы, включенные в таблицу, по сути, воспроизводят схему внутреннего диалога читателя с (медиа)текстами, который основывается на механизме пояснения. Эту методику целесообразней использовать при работе с (медиа)текстами, насыщенными событиями и неожиданными поворотами сюжета, что дает возможность разделить на смысловые блоки и по-разному интерпретировать развитие событий.

На что обратить внимание

Методика способствует детальному рассмотрению (медиа)текстов и выявлению причинно-следственных связей. Указанная специфика создает потенциал для формирования умения прогнозировать и оформлять в письменном виде свой прогноз, умения выстраивать собственную логику развития событий. Пошаговое проникновение в (медиа)текст происходит сначала индивидуально, а затем в группе, что дает возможность отрабатывать у учеников/студентов такие универсальные умения, как умение

слушать, воспринимать мнение других, умение кратко фиксировать главные идеи.

Перепутанные логические цепочки

О методике

Это прием работы над (медиа)текстом, позволяющий проследить причинно-следственные связи или хронологическую цепочку событий. Его используют для работы с (медиа)текстом, насыщенным событиями и фактами, когда необходимо акцентировать внимание на спорности, вариативности развития некоторых моментов.

На что обратить внимание

Необходимо уметь различать причину и следствие события, поскольку именно недопонимание в этом ведет к ложной оценке происходящего. Очень часто причина заменяется следствием при анализе события, и наоборот. Выработке соответствующего умения способствует предлагаемая стратегия.

Вопросы к автору (медиа)текста

О методике

Эта методика позволяет развивать способность читателя/слушателя/зрителя вести постоянный диалог с автором, что делает процесс восприятия/чтения активным и вдумчивым. Остановки при восприятии/чтении и размышления над прочитанным/услышанным/увиденным, предусмотренные в схеме данной методики, формируют один из основных навыков активного читателя/слушателя/зрителя - задавать себе вопросы и искать ответы на них в разных частях (медиа)текста. Использовать рассматриваемую методику лучше всего при работе над проблемным (медиа)текстом, вызывающим вопросы, включающим некоторые недостаточно развернутые положения, нуждающиеся в дополнительных пояснениях. Эти пояснения могут быть «разбросаны» в других частях/эпизодах/сценах (медиа)текста, и их необходимо обнаружить. Это под силу действительно активному и вдумчивому читателю/слушателю/зрителю.

На что обратить внимание

Работа в рамках этой методики предполагает сформированность уже некоторых основных навыков активного чтения/восприятия: размышлять над смыслом (медиа)текста, задавать концептуальные вопросы. Продуктивность размышления учащихся и глубина их вопросов во многом зависят от умелого разделения педагогом (медиа)текста на фрагменты. Здесь важно отказаться от стереотипного деления (медиа)текста, ориентированного на логическое завершение каждой части. Лучше всего при делении (медиа)текста отталкиваться от его ключевых эпизодов/сцен, продолжение которых возможно, будет в следующей части. Это позволит ученику/студенту остановиться и сначала поразмышлять самостоятельно над (медиа)текстом, опираясь на известную информацию, и сформулировать возможные вопросы.

Анализ (медиа)текста в минигруппах

О методике

Рассматриваемая методика предполагает работу над (медиа)текстом в минигруппах учащихся. Здесь интересен сам подход к формированию минигрупп, где четко расписана роль каждого из участников. Схема работы над (медиа)текстом в минигруппах напоминает методику «Зигзаг». Усилия учеников/студентов направлены на глубокое понимание содержания (медиа)текста и всестороннюю рефлексию по поводу прочитанного, благодаря целому спектру ролей. Предлагаемый для работы (медиа)текст может быть и художественным, и научно-популярным, и публицистическим. От преподавателя зависит, в каком направлении будет идти анализ. Он также должен подвести учащихся к развернутой рефлексии по содержанию (медиа)текста, оттеняя цель, задачи и вклад каждого члена минигруппы в зависимости от его роли.

На что обратить внимание

Так как данная методика связана с деятельностью минигрупп, то от педагога во многом зависит, насколько четко и целенаправленно будет организована эта работа. Предстоит заранее расписать каждую из ролей, которую предстоит выполнить тому или иному члену минигруппы. Преподавателю важно наблюдать за тем, как идет работа в группах, и «подбрасывать» им вопросы, которые будут направлять обсуждение (медиа)текста в нужное русло, уточнять задачи обсуждения. Каждая роль здесь должна получить логическое и содержательное завершение. Набор ролей зависит от текста и цели работы над ним, а учебной аудитории.

Продвинутая лекция

О методике

Особенность данной методики в том, что она стимулирует активную интеллектуальную работу над (медиа)текстом в устной форме. Это альтернатива одной из самых распространенных форм обучения – лекции. Методика учитывает особенности активного восприятия человеком (медиа)текста в течение 15-20 минут, после чего необходима смена деятельности - она должна быть направлена от активного слушания к активному обсуждению и затем снова к активному слушанию.

На что обратить внимание

При подготовке к данной работе необходимо четко структурировать предлагаемый материал, поскольку практически половина времени на такой лекции отводится обсуждению (медиа)текста. Особенно важно продумать общий вызов к изучаемой теме, который позволит всколыхнуть все представления учащихся по данной теме, активизировать их старые знания.

Важно сломать стереотип у аудитории, для которой лекция - это репродуктивное восприятие информации, то есть письменное фиксирование услышанного. Активность и включение в диалог слушателя достигаются за счет того, что с самого начала лектор проявляет интерес к первичным знаниям и опыту слушателей по данной теме.

Работа с аудиовизуальным медиатекстом

О методике

Информация может быть дана не только через текст (устный письменный), но и через образный зрительно-слуховой ряд (научные, научно-популярные, игровые, документальные, анимационные, учебные фильмы, телепередачи). Подобная презентация аудиовизуальных медиатекстов вызывает у учеников/студентов особую заинтересованность. Специфика данного способа в подключении основных анализаторов через образный звукозрительный ряд. Работа с аудиовизуальными медиатекстами всегда сопровождается повышенной эмоциональностью что, безусловно, стимулирует эффективность обучения.

Однако восприятие и осмысление аудиовизуальных медиатекстов связано с некоторыми сложностями. Во-первых, такого рода медиатексты воздействуют на аудиторию в зависимости от индивидуальных особенностей – преобладания того или иного вида памяти и восприятия. Во-вторых, знакомство с медиатекстами в такой форме обычно ограничено временными рамками. У учащихся иногда нет возможности вернуться к медиатексту повторно, как это бывает при чтении (хотя современная техника DVD позволяет это делать без особых проблем).

На что обратить внимание

Данная методика способствует всестороннему анализу медиатекста, представленного в образном аудиовизуальном виде; совершенствованию коммуникативных умений; развитию различных видов памяти и внимания.

Графические организаторы

О методике

Методика развития критического мышления предлагает довольно обширный корпус графических организаторов, которые, с одной стороны, способствуют глубокому пониманию и резюмированию изучаемых (медиа)текстов, а с другой - стимулируют отражение обучаемыми собственного видения и восприятия.

В процессе составления резюме предполагается выделение ключевой идеи и определение главных положений (медиа)текста, разворачивающих ее, выстраивание связей между ними. Это процесс демонстрирует понимание (медиа)текста и способствует выработке умений выделения главного и второстепенного, а также сжатого изложения (медийной) информации.

Собственные идеи, которые представляются учащимися в форме какого-либо графического организатора, отражают оригинальный, созданный их усилиями и творческим воображением продукт мыслительной деятельности. Благодаря этому мыслительные процессы учащихся становятся особенно прозрачными.

Предлагаемые графические организаторы можно подразделить на три группы. В основе их классификации - тип формы организации информации. Конечно же, выбор формы зависит от цели, которая максимально реализуется через определенный графический организатор.

К первой группе относятся организаторы, имеющие конкретную, строго заданную форму, направленную на определенную деятельность и

мыслительные процессы учеников/студентов. Это - диаграмма Венна, концептуальная таблица, Т-схема.

Вторую группу составляют графические организаторы с менее заданной формой. Предлагается лишь определенная манера и технический способ создания схемы, реальные очертания которой возникают только в процессе конкретной работы. Сюда можно отнести **кластер**.

В третью группу отнесем такие организаторы, которые дают максимальную свободу при его создании. Это - **карта концепции**.

Графические организаторы позволяют сделать наглядными мыслительные процессы, которые происходят при вызове, осмыслении того или иного материала или при размышлении о нем, представить четко и ясно сущность (медиа)текста.

Диаграмма Венна

О методике

В основе диаграммы Венна лежит схема двух-трех пересекающихся колец. В общей плоскости колец фиксируется общее, присущее всем сравниваемым явлениям, а в каждом полукруге отражается то, что характерно для каждого сопоставляемого объекта. Диаграмма позволяет развить и отследить такие мыслительные навыки, как анализ и синтез.

Этот прием в программе развития критического мышления предлагается для использовать в различных дисциплинах, хотя ранее он применялся преимущественно при изучении точных дисциплин. Схема соотношения понятий может быть представлена не только в виде пересечения, но и в виде прикосновения и проникновения.

Диаграмма позволяет развить и отследить навыки анализа и синтеза. Это один из инструментариев грамотного выявления общего и отличного в сравниваемых объектах и понятиях. Работа по этой схеме развивает умение логически рассуждать и оформлять результаты своего рассуждения в последовательный, развернутый и законченный текст.

Концептуальная таблица

О методике

Это еще один способ организовать материал. Данную методику целесообразно использовать в том случае, когда предполагается сравнение трех и более аспектов (медиа)текстов. Всякая работа по сопоставлению очень длительная, а главное кропотливая, поскольку приходится запоминать или каким-либо образом фиксировать общее и различное. Таблица строится так: по вертикали располагается то, что подлежит сравнению, а по горизонтали - различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

Черты и свойства		Объекты сравнения
1	Черты (определяются учеником/студентом)	
2	Свойства (определяются учеником/студентом)	

На что обратить внимание

Этот графический организатор используется не так часто, между тем, он оказывает неоценимую услугу для развития у учеников/студентов

аналитических навыков и навыка синтеза (медиа)информации. В традиционном обучении предлагаются готовые концептуальные таблицы для знакомства с определенной проблемой и для ее осмысления.

Работа по самостоятельному созданию концептуальной таблицы предполагает неоднократное обращение учащихся к большему объему информации по проблеме, ее тщательное рассмотрение, а также разумную систематизацию.

Составление концептуальной таблицы необходимо, прежде всего при выполнении исследовательской работы, итоговая презентация которой осуществляется как в устной (доклады, сообщения), так и в письменной форме (любые самостоятельные творческие работы).

Работа над концептуальной таблицей - процесс сложный. Ее следует осуществлять в несколько этапов:

- выявить объекты (понятия) сравнения и заполнить первую вертикальную графу таблицы;
- выявить параметры сравнения и заполнить первую горизонтальную графу (количество ячеек зависит от количества параметров);
- целенаправленно проработать несколько источников информации и заполнить, лаконично сформулировав идеи, последующие графы;
- выявить логико-содержательные взаимосвязи проработанных источников, резюмировать результаты аналитической работы

Эта методика эффективна при решении задач по развитию у учеников/студентов умения самостоятельной аналитической деятельности (написание докладов, рефератов (для учеников); курсовых, дипломных работ (для студентов) и пр.)

Кластер

О методике

На этапе подготовки школьников/студентов к самостоятельному оформлению своих мыслей в устной или письменной форме можно использовать кластер. Он поможет нелинейно представить свои мысли, идеи. Иначе этот вид деятельности называют «схемой размышления». Этот прием был разработан специалистом по вопросам творчества Т.Бьюзаном.

Кластер позволяет мобилизовать внимание и мышление обучаемых на обдумывание темы, которую им предстоит освещать. Эффективность этого приема объясняется тем, что в процесс размышления включается зрительная память, активизируется правое, творческое полушарие мозга сильнее, чем логическое левое. Форма кластера может быть различной: и «гроздь», когда наибольшее развитие получает одна из идей, и равномерное «разбрасывание» идей вокруг темы. По ходу набрасывания идей устанавливаются связи и взаимосвязи между ними. Очень важно при этом выявить как можно больше связей.

На что обратить внимание

Традиционно преподаватели предлагают учащимся/студентам графические организаторы, уже кем-то созданные (в учебниках, в учебных пособиях, научной литературе). Учащимся предлагается лишь освоить этот материал, понять логику предложенного материала, а то и запомнить.

Кластер - один из графических организаторов, который способствует развитию нелинейного способа мышления. Ученики/студенты в ходе работы по предложенной методике осознают, что кластер дает им возможность представить свою схему размышления по теме или проблеме.

Следует обратить внимание учеников/студентов на то, что кластер можно составлять как в свободном виде, когда набрасываются все возникающие идеи и устанавливаются взаимосвязи между ними (*простой кластер*), так и усложнить эту процедуру, т.е. выделить сначала категории, а затем располагать предлагаемые идеи по выделенным категориям (*сложный кластер*).

Простой кластер отражает первоначальные представления обучаемых о теме (или проблеме), а также может служить вызовом для воспроизведения старых знаний и активизировать обучаемых дальнейшего изучения темы. Сложный кластер лучше применять как полноценное средство размышления и резюмирования изученного.

Карта концепции

Немного о методике

Это наиболее свободный по форме исполнения графический организатор, способствующий эффективному проявлению самостоятельности и творчества учеников/студентов. Он нацеливает на выработку концептуального видения проблемы.

Карта концепции - графический организатор, в котором через символы схематично представлена концепция (то есть система взглядов) видения какой-либо проблемы.

В данном графическом организаторе нет жестких установок по графической форме воплощения идей. Выработанная концепция представляется в виде карты символов, выражающих идеи, положения и связи между ними.

На что обратить внимание

Данная методика способствует выявлению приоритетов в обсуждаемой проблеме, выражению концептуального видения проблемы. В конечном итоге формируются навыки концептуального мышления. Это происходит благодаря представлению разных точек зрения на концептуальное решение проблемы и их сопоставлению.

Дискуссии

О методике

Вопросы, звучащие в школьной/студенческой аудитории - мощный инструмент в развитии критического мышления. Вопросы помогают ученикам/студентам понять, что знания не являются чем-то застывшим, что идеи могут видоизменяться.

В последнее время в педагогике вопросы подразделяются на фактологические (или закрытые) и концептуальные (или открытые). Первые

нацеливают на накопление, информации, на ее запоминание. Ответы на них односложны, требуют минимальных средств языка. Беседы с преподавателями, учащимися и студентами приводят к мысли, что все-таки чаще в учебном процессе школы и вуза используются вопросы, требующие воспроизведения фактологического материала (Кто? Что? Когда? Сколько? и т.п.). Насколько это актуально сегодня, когда доступ к информации упростился, когда ее достаточно много, и когда она быстро меняется?

Сегодня важнее, чтобы ученики/студенты умели размышлять о новой информации и интегрировать ее с предшествующими знаниями и представлениями, могли участвовать в содержательных беседах, излагать свои идеи собственными словами и осваивать новую терминологию, расширять свой словарный запас. Этому способствуют концептуальные вопросы, которые побуждают к размышлению, реконструированию, активизации воображения, к творчеству (Почему? Зачем? Как?).

На что обратить внимание

Обсуждение концептуальных вопросов лежит в основе такой формы обучения, как дискуссия. Дискуссия занимает значительное место в учебном процессе. Четко проведенная дискуссия - результат сформированности критического мышления у ее участников.

С другой стороны, процесс дискуссии - это и процесс развития критического мышления. Успешность проведения дискуссии на занятиях во многом зависит от умения преподавателя ее организовать и от умений школьников/студентов дискутировать. Именно на это направлены стратегии «Совместный поиск», «Перекрестная дискуссия», «Уголки» и др., которые мы приводим ниже.

Совместный поиск

О методике

Это мягкая форма дискуссии, предполагающая фиксирование обучаемым в письменной форме своих суждений по проблеме, прежде чем их озвучить. Эта методика позволяет формировать у учеников/студентов умение взвешенно подходить к формулированию и высказыванию своих мыслей, продуманно корректировать, пересматривать, при необходимости, свою точку зрения в процессе дискуссии. Со стороны дискуссия напоминает кадры замедленной съемки: акцентируется внимание на каждом ее шаге, а значит, на каждом вопросе. Особенно целесообразно проводить такую дискуссию в аудитории, которая не владеет в достаточной степени умениями дискутировать, аргументировать свои высказывания, слушать и слышать друг друга.

На что обратить внимание

В основе этой формы дискуссии лежит проблемный и открытый вопрос, предполагающий постепенное приближение к его решению. Обычно этот вопрос формулируется на этапе размышления и, зачастую, заканчивает работу над текстом. Поэтому вопрос фокусирует в себе основной смысл текста.

Движению к смыслу текста способствует заранее продуманная система вопросов, которые с разных сторон раскрывают обсуждаемую проблему. Последовательность вопросов, их взаимосвязи можно менять в зависимости от того, как разворачивается дискуссия. Но виды вопросов в основном можно свести к следующим: вопросы по фабуле (медиа)текста; вопросы по образной системе и символике (медиа)текста; метафизические вопросы; вопросы «противопоставления»; «провокационные» вопросы; вопросы на выявление «несамостоятельного восприятия».

Дискуссия с помощью заранее подготовленных комментариев

О методике

Это еще один вид дискуссии. Она строится на основе (медиа)текста, по которому заранее готовятся комментарии. Содержание такой дискуссии - обмен комментариями. Название дискуссии отражает характер ее проведения. Схема дискуссии проста, и от преподавателя требуется минимальное вмешательство, поэтому она под силу даже тем, кто имеет небольшой опыт в проведении дискуссий.

На что обратить внимание

В данной методике особенно важна предварительная подготовка: внимательное восприятие (медиа)текста; выбор материала к дискуссии; лаконичное его комментирование.

Дискуссия вовлекает практически всех участников в обмен мнениями, поскольку есть возможность заранее к ней подготовиться. Кроме того, во время дискуссии есть возможность постоянно сравнивать и оценивать свою позицию и позицию других участников, корректировать ее.

Перекрестная дискуссия

О методике

Эта форма дискуссии предполагает жесткую и прозрачную схему участия в ней учеников/студентов. Им предлагается один бинарный вопрос (то есть требующий либо положительного, либо отрицательного ответа). Прежде чем определить свою позицию, участники дискуссии составляют и обсуждают Т-схему, в которой отражают все возможные аргументы в пользу как положительного, так и отрицательного ответа.

На что обратить внимание

Работа над Т-схемой, индивидуально и в парах, позволяет взвесить все «за» и все «против», прежде чем определить свою позицию

Работа в малых группах способствует выработке социальных навыков умения слушать своих единомышленников. Четкая регламентация хода дискуссии требует от ее участников взвешенных, продуманных аргументов и контраргументов, умения слушать своих оппонентов. При введении данной стратегии на семинаре необходимо демонстрировать именно эту особенность дискуссии. Регламентированность дает возможность преподавателю управлять процессом дискуссии, контролировать ее ход.

Ракурс-дискуссия

О методике

Это особая форма дискуссии, которая позволяет рассмотреть проблему с разных сторон/ракурсов/углов, точек зрения. Ее можно использовать после чтения/просмотра/прослушивания медиатекста в аудитории, после лекции, или просто после обозначения проблемы, которую ученикам/студентам предлагается обсудить. В отличие от перекрестной дискуссии бинарный вопрос здесь неуместен. В качестве инструмента, позволяющего разносторонне рассмотреть проблему, выступают вопросы, которые выстраиваются в соответствии с логикой прояснения позиции. Основанием постановки вопросов является контекст каждой определенной позиции. Дискуссия предполагает наличие 3-6-ти «ракурсов».

На что обратить внимание

Дискуссия идет в произвольной схеме. Очередность в задавании вопросов также произвольная. Во время дискуссии участники могут поменять свою позицию/ракурс, перейти в другую группу. Преподаватель спрашивает время от времени у участников об этом. Он активизирует их, задавая вопросы относительно различий в позициях, общих точек соприкосновения, относительно убедительности доводов разных групп. По завершении дискуссии участники пишут эссе.

Работа сообща

О методике

Обучение сообща происходит тогда, когда ученики/студенты работают вместе - либо парами, либо небольшими группами - над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями выдвинуть новые идеи. Работа в команде может быть направлена на глубокое изучение информации (методики «Зигзаг», «Чтение/Восприятие - суммирование в парах») либо на обсуждение уже имеющейся информации (стратегии «Обзор мнений методом ротации» и «Ручка на середине стола»).

Зигзаг

О методике

Это одна из наиболее распространенных методик работы сообща. Схема, заложенная в рассматриваемой методике, позволяет работать над разными видами (медийной) информацией. Это коллективная самостоятельная переработка материала по частям.

На что обратить внимание

Данная методика предполагает самостоятельную переработку материала по частям. Это способствует наиболее глубокому пониманию (медиа)информации и переводу ее в личный опыт. В названии методики уже заложена схема ее реализации.

Чтение/восприятие – суммирование в парах

О методике

Эта методика разработана Д.Дансеро и его коллегами из Техасского христианского университета. В ее основе лежит работа в парах, которая предполагает обучение друг друга. Каждый из членов пары попеременно выполняет роль докладчика и оппонента.

На что обратить внимание

Рассматриваемая методика способствует тщательной проработке (медийной) информации и усиливает интеллектуальный потенциал благодаря работе в паре над отдельной частью (медиа)текста; стимулирует внимание к его содержанию и поддерживает интерес (за счет чтения/представления по ролям). Эта методика обеспечивает возможность многократного повторения прочитанного/воспринятого и размышления над ним, возможность сформулировать свое понимание (медиа)текста. В этом случае достигается прочное усвоение теоретического материала. К этой методике целесообразно обращаться при работе с (медиа)текстами, отличающимися особой информационной насыщенностью (как фактологическим материалом, так и смысловым), сложностью для индивидуального восприятия и понимания, а также при необходимости повторного обращения к информации.

«Ручка на середине стола»

О методике

Данная методика является одной из форм обсуждения какой-либо проблемы. Участники поочередно обсуждают проблему за «круглым столом». Каждый из выступающих фиксирует свое участие, кладя ручку (карандаш) на середину стола. Никто не может высказывать любые другие идеи до тех пор, пока ручки всех участников не будут лежать на середине стола (т.е. все они должны высказать свое мнение). Все члены группы равны в своих правах внести вклад в обсуждение, никто не может доминировать. Преподаватель может выбрать любую ручку и спросить у любого участника «круглого стола», какой «вклад» она представляет.

На что обратить внимание

Эта методика позволяет организовать последовательную и продуктивную беседу по конкретному вопросу. Она дает возможность высказаться каждому из участников беседы и способствует толерантной презентации идей. Итогом работы по этой схеме должно стать обсуждение выслушанных точек зрения и их суммирование.

«Ротационный» обзор мнений

О методике

Методика позволяет организовать обсуждение в малых группах нескольких вопросов по той или иной теме. Количество групп зависит от количества предложенных вопросов. Рассматриваемая методика позволяет обучаемым, с одной стороны, обмениваться мнениями по каждому вопросу, а с другой - сконцентрировать свое внимание на одном из вопросов с учетом высказанных (письменно) мнений.

На что обратить внимание

Важно обратить внимание на то, что «ротационный» обзор мнений включает в активное обсуждение проблемного вопроса всех участников. Здесь заложена возможность обдумать вопрос в малой группе, сравнить выработанную позицию с позициями других групп. Именно благодаря этому достигается включение всех учеников/студентов в процесс обсуждения. Обсуждение осуществляется в письменной форме, и от участников требуется выразить свою позицию в продуманной лаконичной форме. Но это,

действительно, обсуждение, поскольку есть возможность, в случае несогласия, вступить в полемику по тому или иному вопросу. Эта методика предполагает четкую организованность в осуществлении деятельности: за счет четкости «шагов», регламента времени, ситуации, требующей продумывания презентации своей точки зрения на основе высказанных письменно предложений. Эта форма работы перспективна не только в учебной практике, но и в организации профессионального общения по тем или иным актуальным проблемам.

Совершенствование умений письменного выражения своего мнения

Совершенствование умений письма - одно из важных направлений в развитии критического мышления учащегося/студента. Умение ясно выразить собственную мысль, четко, грамотно и аргументировано представить определенную позицию в письменном виде необходимо для специалиста любой области.

Ученикам, а тем более студентам приходится выполнять немало различных письменных работ. Студенты, например, пишут рефераты, курсовые, выпускные квалификационные работы и пр. Однако, как правило, преподаватели уделяют мало внимания самому процессу обучения умений письменного выражения своего мнения. А ведь это способствует развитию мышления: записанную мысль можно уточнять, совершенствовать ее формулировку, подбирая более точную и выразительную лексику, выстраивая наиболее целесообразную грамматическую конструкцию.

Письменные работы наиболее трудны для обучающихся, поскольку, с одной стороны, это кропотливый труд, а с другой, он требует определенных навыков. Д. Клустер в связи с этим отмечает: «На письме процесс мышления становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления своего мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некой проблемы...» [Клустер, 2001, 37].

В программе развития критического мышления предлагаются методики, которые помогают ученикам/студентам приобрести умение лаконично формулировать основные идеи как автора (медиа)текста, так и свои собственные; умение разворачивать и пояснять идеи, выявлять доказательства и самим приводить их; умение формулировать тезис и уметь его достойно аргументировать; умение представлять позицию с разных точек зрения, учитывая предполагаемого адресата.

Важные этапы процесса совершенствование умений письменного выражения своего мнения : предварительная работа по «собираанию мыслей», написание черновика, его обсуждение, редактирование и публикация.

Роль - аудитория - форма – тема (РАФТ)

О методике

Эта методика позволяет продемонстрировать основные подходы к письму как виду речевой деятельности. Само название методики (роль -

аудитория - форма - тема) говорит о том, на что делается акцент в письме по этой схеме. Очень важно, чтобы пишущий выбирал адресат и форму, в которой он создает произведение, с учетом той цели, которую он ставит перед собой.

На что обратить внимание

Методика позволяет создать атмосферу творчества на занятии; это обеспечивается свободой в выборе темы и, в целом, всего замысла. Импульс к творчеству, заложенный в методике, дает возможность каждому ученику/студенту на своем уровне проявить свои способности. Работа по этой стратегии предполагает проявление уважения к другой точке зрения, способствует формированию ответственности за то, что пишешь. Процессом творчества незаметно для самих обучаемых, управляет преподаватель.

Аналитическое обобщение (медиа)текста

О методике

Методика предполагает осуществление в письменной форме объективного резюме анализа (медиа)текста. Одной из трудностей, с которой приходится сталкиваться педагогам/преподавателям, является неумение учащихся/студентов выявить основную мысль, логику автора (медиа)текста. Хотя при этом следует учитывать, что многие медийные тексты заранее предполагают множественность трактовок авторской позиции.

Основная цель аналитического обобщения (медиа)текста - развитие у аудитории стремление к пониманию позиции автора (медиа)текста и представление ее в письменной форме.

На что обратить внимание

Методика помогает аудитории как от анализа перейти к синтезу и оценке (медийной) информации с учетом трактовок позиции автора. Это очень важно для развития умений критического мышления: прежде чем дать оценку чему-то, необходимо сначала понять, что мы стремимся оценить. Здесь важно, чтобы каждый учащийся индивидуально постарался понять и проанализировать авторскую позицию/концепцию и (медиа)текст в целом. Обсуждение результатов работы над (медиа)текстом в группе позволяет добиться более глубокого аналитического обобщения.

Аргументирующее эссе

О методике

Это один из приемов, вырабатывающий навыки аргументации. Умение аргументировать базируется на формально-логических законах. В последнее время это наиболее популярный вид письменного творчества, распространенный в разных профессиональных областях. Данная письменная работа предполагает следующую структуру:

1. Введение: вводные утверждения (нестандартные, необычные вопросы, интересные цитаты, статистика, высказывания, которые используются для привлечения внимания читающего и способствуют возникновению заинтересованности в дальнейшем прочтении).

2. Основная часть

1) *Тезисное утверждение:*

- а) тезис или положение, которое вы будете аргументировать, сформулированное в одном предложении;
- б) пояснение тезиса (2-3 предложения).

2) *аргументы (два):*

- а) заявление (высказывание утверждений);
- б) поддержка (факты, примеры, суждения и пр.);
- в) основание (для усиления довода используется допущение или посылка, на которой основано заявление); основание более фундаментально, чем заявление, оно касается абстрактных вопросов методологии, идеологии, философии.

3) *контраргумент (один)* (предполагаемое возражение другой стороны усиливает аргументацию, поскольку больше будет доверия к аргументам, т.к. не замалчиваются противоположные мнения):

- а) предположение противоположной стороны;
- б) выявление слабого места или проблемы в доказательстве противоположного мнения;
- в) возможное предложение компромиссного решения, которое удовлетворит и противоположную сторону.

3. Заключение: синтез аргументов, повторное формулирование тезиса, заключительное утверждение (будущее аргумента; вопрос или высказывание для размышления; напоминание вводных утверждений; постановка оригинальных вопросов, которые позволят по-иному взглянуть на проблему).

На что обратить внимание

Аргументирующее эссе как жанр письменной работы может являться логическим завершением обсуждения дискуссионных вопросов. В этом случае у учащихся/студентов появляется предварительная возможность апробировать свои аргументы: уточнить, развернуть, привести новые.

Кьюбинг

О методике

Чтобы более объективно представить тему, важно рассмотреть ее со всех сторон. Этому способствует методика «Кьюбинг», предлагающая задания, связанные с разными мыслительными навыками, выделенными Б.Блумом. Выполнение этих заданий способствует выработке навыков, необходимых для процесса глубокого понимания. Здесь можно использовать специальный кубик, на каждой из сторон которого указано задание, предполагающее раскрытие одной из сторон темы и вырабатывающее определенный мыслительный навык: опишите это (цвет, форму, размеры); сравните это (на что похоже оно, а на что не похоже); свяжите это с чем-то (что оно вам напоминает, дайте ассоциацию); проанализируйте (расскажите, из чего оно сделано, из чего состоит); примените это (что с ним можно делать, как оно применяется); выставьте аргументы «за» или «против» этого (займите позицию, приведите разные доводы).

На что обратить внимание

Если рассматриваемая методика впервые предлагается учащимся/студентам, то ее необходимо проработать в группе, чтобы каждый понял цель, смысл деятельности. Позже каждый участник уже сможет самостоятельно представить тему, проблему с разных сторон.

Короткие эссе как малые формы резюмирования

О методике

Ученикам/студентам предлагается в свободной форме в течение определенного промежутка времени (5 или 10 минут) выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме или к (медиа)тексту в письменной форме. Строгие временные рамки мобилизуют участников на лаконичную форму изложения своих мыслей.

Синквейн как форма резюмирования

О методике

Синквейн - малая форма письма, способствующая резюмированию итогов работы над (медийной) информацией или лаконичному выражению своего мнения по тому или иному вопросу. Жесткая схема этой письменной формы стимулирует школьников/студентов к тщательному отбору лексических средств и точной передаче смысла. Этот потенциал синквейна дает возможность использовать его при изучении практически всех дисциплин.

Запись должна быть представлена пятью строчками:

- 1) первая строчка - тема, одно слово или словосочетание (обычно существительное);
- 2) вторая строчка - определение темы, два слова (прилагательные);
- 3) третья строчка - действия названной темы, три слова (глаголы);
- 4) четвертая строчка - фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме.
- 5) последняя строка - одно слово, синоним к теме.

Схема синквейна:

```

1 _____
1 _____ 2 _____
1 _____ 2 _____ 3 _____
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____
1 _____
  
```

На что обратить внимание

Педагогу надо раскрыть потенциал синквейна как формы письма при первой презентации в учебной аудитории. Нельзя ограничиваться простым введением схемы синквейна и затем предлагать ученикам/студентам самостоятельно создавать его по любой теме. Гораздо важнее показать, как идет процесс отбора каждого слова. Для этого можно сначала коллективно написать один синквейн, при этом на каждом шаге обсуждая, какое слово наиболее удачно передает тему. Лучше всего сделать это во время размышления при работе над (медиа)текстом. В этом случае у учащихся будет возможность обращаться к (медиа)тексту и находить в нем, или благодаря ему, наиболее яркие и точные слова.

Формы публикации

Предлагаемые ниже приемы ломают сложившиеся в традиционной системе образования стереотипы о том, что письменные работы создаются учениками/студентами для педагога/преподавателя, а также о том, что написанное уже нельзя доработать. Творческие письменные работы необходимо обсуждать в разных формах - в зависимости от цели и жанра письменной работы, а также аудитории.

Тур по галерее

О методике

Это своеобразная форма публикации письменных работ. Они вывешиваются на стенах аудитории. Участники свободно перемещаются по аудитории и читают по выбору письменные работы, вносят в свои замечания. Таким образом, на всеобщее обозрение выносятся идеи, выраженные в письменной форме.

На что обратить внимание

Данный вид публикации подчеркивает значимость слова на письме, значимость тщательной доработки первого варианта своего творения.

Авторское кресло

О методике

Это вид устной публикации, который предоставляет каждому учащемуся/студенту возможность реально побыть в роли автора медиатекста и встретиться со своей аудиторией. Эта роль заманчива и привлекательна, и в то же время она обязывает быть ответственным за написанное.

На что обратить внимание

Обсуждение, которое сопровождает устную презентацию, формирует у учащихся ответственность за то, что они создали, и стимулирует их к дальнейшей доработке своих медиатекстов. Авторы сами ведут «встречу с аудиторией».

Таким образом, мы дали краткие описания различных методик, разработанных российскими и зарубежными педагогами, которые способствуют развитию критического мышления у школьников/студентов, в том числе и на медийном материале. В следующих параграфах мы постараемся представить методические подходы к развитию критического мышления в процессе медиаобразования более подробно.

2.2 Классификация показателей развития медиакомпетентности и развития критического мышления аудитории

В данном параграфе мы опираемся на систему показателей развития медиакомпетентности аудитории, разработанную А.В.Федоровым [Федоров, 2001, с.15-16]:

Классификация развития показателей медиакомпетентности аудитории (по А.В.Федорову: 2001, с.15-16)

№	Показатели медиакомпетентности аудитории	Расшифровка уровня данного показателя
1.	«понятийный»: низкий, средний, высокий уровни	Знания по истории, теории и терминологии медиакультуры.
2.	«контактный»: низкий, средний, высокий уровни	Частота общения с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы
3.	«мотивационный»: низкий, средний, высокий уровни	Мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, нравственные, эстетические и др.
4.	«оценочный»: низкий, средний, высокий уровни	Уровень медиавосприятия и способности к анализу медиатекстов.
5.	«креативный»: низкий, средний, высокий уровни	Уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (художественной, исследовательской, игровой и т.д.), связанной с медиа.

Нам представляется возможным добавить психологическое описание данных показателей [Мурюкина, 2005, 2006], что поможет определить их логическую последовательность и обозначить имеющиеся взаимосвязи.

Итак, «контактный» и «мотивационный» показатели определяют потребности и мотивы взаимодействия старшеклассников с медиа. В своей работе мы опирались на классификацию потребностей, разработанную А.Маслоу.

Высокий мотивационный показатель медиакомпетентности аудитории подразумевает «задействование» познавательных, эстетических, этических, психологических, творческих, эмоциональных потребностей, а также потребность в самоактуализации. Безусловно, он опирается на эмоции и чувства личности, которые проявляют себя до активизации процесса, направленного на удовлетворение потребности. «Особенность чувств состоит в том, что они, совершенствуясь (степень их развития напрямую зависит от степени развития контактного показателя), образуют ряд уровней, начиная от непосредственных и заканчивая высшими чувствами (духовным ценности и идеалы)» [Немов, 2001].

«Понятийный» и «оценочный» показатели относятся к такому психологическому процессу как мышление. Р.С.Немов определяет мышление как движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея, а специфическим результатом может быть понятие. Мышление подразумевает теоретическую и практическую деятельность, и предполагает включенность в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского характера [Немов, 2001]. В структуре мышления выделяются такие логические операции как: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.

Сравнение отражает тождественность вещей и зачастую выступает в качестве первичной формы теоретического и практического познания. Мы полагаем, что такая мыслительная единица как «сравнение» в большей мере относится к понятийному показателю медиакомпетентности. Очень сложно четко разграничить процессы, относящиеся к мыслительным операциям, поэтому переход от «понятийного» уровня к «оценочному», с точки зрения психологии, является плавным. Возможно, понятийному показателю медиакомпетентности «наиболее близок» анализ, который понимается как «расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением» [Немов, 2001, с.278]. В то время как оценочный показатель во многом связан с такой мыслительной операцией как «синтез». «Переводя» это на язык медиаобразования, получаем, что на понятийном уровне на основе имеющихся знаний происходит анализ, но медиатекст еще рассматривается не как единое целое, а «компонентно». И при достаточном уровне аналитической информации, что напрямую зависит от объема используемых знаний, в работу включается такая мыслительная операция как «синтез». Таким образом, (при выполнении вышеописанного условия) осуществляется переход от понятийного к оценочному показателю развития учащегося в области медиа.

Существует несколько типов мышления:

1) Теоретическое понятийное мышление. К нашей практической части занятий данное мышление имеет косвенное отношение, так как медиакультура, как и культура вообще, имеет своей целью влиять именно на эмоциональный мир человека. Так, выдающийся психолог Л.С.Выготский в «Психологии искусства» говорил о том, что социально-эстетический продукт (текст) строится с расчетом на то, чтобы вызвать психологический эффект, произвести взрыв в эмоциональной сфере индивида, именуемый катарсисом [Выготский, 1998]. Мы, на медиаобразовательных занятиях также стремимся, «не теряя» эмоциональной связи с медиатекстом, понять его, используя и знаниевую основу, в частности, опираясь на шесть ключевых понятий медиаобразования.

2) «Теоретическое образное мышление, отличающееся от понятийного тем, что материалом, используемым человеком для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением» [Немов, 2001, с.276]. С помощью воображения, памяти

учащийся в ходе решения мыслительной задачи преобразует соответствующие образы так, чтобы в результате манипулирования ими найти решение интересующей его задачи.

3) Наглядно-образное мышление. Его отличительная особенность в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста и у людей, занятых практической работой [Немов, 2001].

4) Наглядно-действенное мышление, где процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения данной задачи являются правильные действия с реальными предметами.

Следовательно, подключая все виды мышления, мы, в своей медиаобразовательной работе опираемся, преимущественно, на теоретическое понятийное и образное мышление. При этом нами учитываются: а) вывод психологов о том, что перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное; б) возрастные особенности аудитории; в) особенности показателей медиакомпетентности, в частности, то, что каждый из них может существовать относительно независимо от остальных и при этом быть «проводником» к креативному показателю, который является «воплощением» полноценного использования теоретических знаний и практических умений для создания новых медиатекстов.

Креативный показатель находится на особом положении. Он не имеет «закрепленного» постоянного места в классификации показателей развития медиакомпетентности аудитории. Он может «включиться» на любой (мотивационной, контактной, понятийной, оценочной) ступени развития. Данный показатель находится в прямой зависимости от многих факторов, среди них мы выделили следующие: - возрастные особенности аудитории; развитие творческого мышления; развитие фантазии, воображения.

Креативный показатель никоим образом не привязан к какому-либо возрасту. Напротив, человек любого возраста может творить, и для этого ему не обязательно иметь высокие контактный, мотивационный, понятийный, оценочный показатели развития. Самые «продвинутые творцы» - дети дошкольного и младшего школьного возраста. Они не задумываются о мотивации своих действий, для них более важную роль играет эмоциональная сфера. Начиная с переходного возраста, деятельность воображения, которое является побудителем к творчеству (в том виде, как она проявлялась в детском возрасте) свертывается. Учащийся начинает критически относиться к своему творчеству. В этом возрасте «ведущие места» занимают два основных типа воображения: «пластическое (внешнее) и

эмоциональное (внутреннее). Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным» [Выготский, 1997, с.29-30]. Таким образом, место, которое креативный показатель может занимать согласно данной классификации, зависит, в том числе, и от исследуемого возраста.

В подтверждение гипотезы о том, что креативный показатель не имеет постоянного места в классификации по А.В.Федорову, можно отметить и то, что творческое мышление, по мнению Р.С.Немова, связано с доминированием четырех особенностей:

- 1) оригинальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне;
- 2) способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике, то есть семантическая гибкость;
- 3) образная адаптивная гибкость, а именно способность изменить восприятие объекта так, чтобы увидеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;
- 4) семантическая спонтанная гибкость, проявляющаяся в способности высказывать разнообразные идеи в ситуации, которая не содержит определенных ориентиров [Немов, 2001].

Итак, исходя из перечисленных особенностей творческого мышления, мы не наблюдаем прямой зависимости от контактного, мотивационного, понятийного и оценочного показателей.

Любая креативная деятельность включает в себя такую психологическую единицу как «воображение» и от уровня его развития напрямую зависит результат творчества. Оно является основой наглядно-образного мышления, которое позволяет человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без вмешательства практических действий. Несмотря на важное место воображения в жизни человека, психологи отмечают, что оно остается малоизученным и во многом природа его происхождения объясняется не фактами, а предположениями. Воображение имеет четыре основных вида:

- 1) активное воображение характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы;
- 2) пассивное воображение, где образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;
- 3) продуктивное воображение, где действительность сознательно конструируется человеком, взамен механического копирования. Но при этом в образе она все же творчески преобразуется;
- 4) репродуктивное воображение, где основная задача - воспроизвести реальность в ее «настоящем» виде. Здесь также присутствует элемент фантазии, хотя такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество» [Немов, 2001].

Можно констатировать, что чаще всего процесс создания медиатекста связан с активным воображением: прежде чем отразить какой-либо образ на бумаге, воплотить в инсценировке, ролевой игре и т.д., художник создает его

в своем воображении, прилагая к этому сознательные волевые усилия. Но это, безусловно, не означает, что другие виды воображения отсутствовали на медиаобразовательных занятиях.

Главный закон воображения, по мнению Л.С.Выготского, таков: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [Выготский, 1997, с.10]. Следовательно, творческие способности дошкольника будут «беднее», чем, например, у старшекласника, что сказывается на сложности конструирования создаваемых медиатекстов. Но это есть качественный, а не количественный показатель. Говоря об активности реализации своих творческих способностей, необходимо отметить, что дошкольный возраст лидирует.

По итогам вышесказанного можно определить последовательность динамики мыслительного процесса: возникновение мотива, затем ориентировка, заключающаяся в постановке вопросов – «они результат известного понимания задачи и ее решения» [Морозов, 2004, с.170-171]. Отвечая на вопросы, личность начинает взвешивать и перебирать возможные альтернативные решения. Представленная очередность мыслительных операций важна, так как влияет на последовательность показателей развития медиакомпетентности, которые мы распределили следующим образом (по возрастающей): 1) контактный; 2) мотивационный; 3) понятийный; 4) оценочный; 5) креативный.

На наш взгляд, есть несколько важных условий относительно данной расстановки: 1) безусловная **мобильность** показателей медиакомпетентности 2) «работа» низших уровней даже при переходе к более высоким ступеням развития.

Говоря о первом условии, хотелось бы остановиться на креативном показателе. О его «дрейфующей» форме мы говорили выше, но все же еще раз подчеркнем отсутствие постоянного места в классификации показателей медиакомпетентности аудитории, разработанной А.В.Федоровым.

Безусловно, данные показатели медиаобразования имеют тесные взаимосвязи (которые мы раскроем ниже). И хотя представленные уровни могут развиваться и функционировать относительно самостоятельно, но в случае полноценного медиаобразования, они «работают» в союзе. Так, воображение, которое является «двигателем» креативного показателя, во многом зависит от эмоциональной сферы человека. Л.С.Выготский в своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте» говорил, что «впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, то есть производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой. Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь» [Выготский, 1997, с.13]. Следовательно, креативный показатель подразумевает опору на эмоциональность. По сути, любое произведение

медиакультуры субъективно, так как имеет в основе чувства, эмоции и т.д. автора. Но, безусловно, медиатекст будет «более совершенен», имея более сложную конструкцию, если в творчестве принимает участие и мышление (выражающееся, преимущественно понятийным и оценочным показателями). Можно говорить о том, что большей эффективности процесс медиаобразования достигнет при одновременной опоре на все показатели медиакомпетентности аудитории.

Важный момент - наличие взаимосвязей между показателями медиакомпетентности. Эмоциональная сфера деятельности, выраженная в классификации мотивационным показателем, как нами уже отмечалось, часто влияет на мыслительные процессы (понятийный, оценочный показатели) человека. В процесс мышления зачастую вмешиваются, изменяя его, эмоции. Р.С.Немов пишет, что эмоциональное мышление подбирает доводы в пользу желанного решения. Но эмоции и чувства способны не только исказить, но и стимулировать мышление, потому что придают мысли большую напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без них продуктивная мысль столь же невозможна, как без логики, знаний, умений, навыков» [Немов, 2001]. Эмоции направляют мышление по «заданному вектору», принимают активное участие в деятельности мыслительных операций и в моменты нахождения человеком решения задачи, они выполняют эвристическую (выделение зоны оптимального поиска) и регулятивную (активизация поиска в нужном направлении и замедление, если оно ошибочно) функции.

В свою очередь, оценочный и понятийный показатели медиакомпетентности влияют на креативный уровень не меньше, чем мотивационная и эмоциональная сферы. Так, мышление создает определенные условия для плодотворного творческого процесса. Среди них мы выделили следующее: «чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут подходы к решению творческих задач» [Немов, 2001, с.287].

На это условие указывает и Л.С.Выготский, говоря о творческой деятельности: «Необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим создать прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях, будет деятельность его воображения» [Выготский, 1997, с.10].

Таким образом, мы постарались обозначить существующие внутри классификации взаимосвязи показателей медиакомпетентности аудитории.

Перейдем теперь к уровням развития критического мышления.

Педагоги, в том числе и в нашей стране, опираются на следующие уровни развития критического мышления аудитории, разработанные Б.Блумом [Bloom, 1956]:

- 1) воспроизведение – узнавание и вызов информации;
- 2) понимание - интерпретация материала, схем, преобразование

словесного материала в математические выражения и т. д.;

3) применение понятий, законов, процедур в новых ситуациях.

4) анализ — выделение скрытых предположений, нахождение ошибок в логике рассуждений, проведение разграничений между фактами и следствиями и т. д.

5) синтез - написание творческого сочинения, составление плана исследования и т. д.

6) оценка логики построения материала, значимости продукта деятельности и т. д.

Эти уровни развития критического мышления легли в основу следующей таблицы.

Показатели развития критического мышления и их интерпретация (в соответствии с классификацией Б.Блума)

<i>Показатель классификации</i>	<i>Примеры обобщенных типов учебных целей</i>
1. Знание	Учащийся/студент знает: - употребляемые термины; - конкретные факты; - методы и процедуры; - основные понятия, правила и принципы
2. Понимание	Учащийся/студент: - понимает правила, факты и принципы; - интерпретирует словесный материал; - интерпретирует схемы, графики и диаграммы; - преобразует словесный материал в словесные выражения; - предположительно оценивает будущие события, последствия, вытекающие из имеющихся данных
3. Применение	Учащийся/студент: - использует понятия и принципы в новых ситуациях; - применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; - демонстрирует правильное применение метода или процедуры
4. Анализ	Учащийся/студент: - выделяет скрытые (неявные) предположения; - видит ошибки и упущения в логике рассуждений; - производит различия между фактами и следствиями; - оценивает значимость данных
5. Синтез	Учащийся/студент: - пишет небольшое творческое сочинение; - предлагает план проведения эксперимента; - использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы
6. Оценка	Учащийся/студент: - оценивает логику построения материала; - оценивает соответствие вывода имеющимся данным; - оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев; - оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев

При сравнительном анализе классификации показателей медиакомпетентности аудитории (А.В.Федоров) и показателей развития

критического мышления (Б.Блум) мы наблюдаем сходства. Прежде всего, отметим, что показатели развития критического мышления опираются на мыслительные операции, о которых мы писали выше (сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение). Мы можем утверждать, что такие показатели развития критического мышления как «знание», «понимание», «анализ», «синтез» и «оценка» соответствуют таким показателям развития медиакомпетентности аудитории как «понятийный», «оценочный». Об этом можно судить исходя из качественных характеристик этих показателей. А креативный показатель медиакомпетентности аудитории соотносится с показателем «применение» развития критического мышления.

Не находит своего отражения в рассматриваемой классификации показателей развития критического мышления мотивационная сфера школьника/студента. Но это можно объяснить тем, что данные показатели разрабатывались преимущественно для школьной аудитории, а в общеобразовательных учреждениях, как известно, существуют учебные программы и тексты, обязательные для изучения. На них и ориентируются учителя, занимающиеся проблемами развития критического мышления аудитории.

Опираясь на диалог культур М.М.Бахтина–В.С.Библера, нам представляется важным обосновать показатели развития медиакомпетентности аудитории с точки зрения методологической основы, которую представляет учение М.М.Бахтина-В.С.Библера. Нам представляется возможным соотнести технологию восприятия текста, названную В.С.Библером «7-Я теоретика - классика» и, собственно, показатели медиакомпетентности. Основой данного сравнения является «теоретическое мышление» как образ культуры по В.С.Библеру и медиакомпетентность как результат медиаобразовательного процесса у А.В.Федорова.

Соотношение технологии восприятия текста (В.С.Библер) и показателей медиакомпетентности (А.В.Федоров)

«Я теоретического разума»	Медиакомпетентность
<i>Логические установки по В.С.Библеру (7-Я теоретика - классика)</i>	<i>Показатели развития медиакомпетентности (А.В.Федоров)</i>
Исходное «Я»	Контактный, мотивационный
«Я» синтезирующей интуиции «Я» рассудочной дедукции	Понятийный
«Я» информационно-аналитического знания «Я» способности суждения	Оценочный
«Я» практического разума	Креативный

Отметим несколько моментов, которые позволили нам распределить ступени и показатели данным образом. В качестве примера мы взяли медиатексты, так как они отвечают характеристике текстов и произведений по М.М.Бахтину и В.С.Библеру.

Отношение исходного «Я» и контактного, мотивационного показателей медиакомпетентности

На наш взгляд, налицо взаимосвязь исходного «Я», которое характеризуется обособлением от окружающего мира в пользу какого-либо предмета, в нашем случае – медиатекста. То есть, заинтересовавший человека объект доминирует в сознании над другими слабыми раздражителями, концентрируя внимание на себе. Помимо физиологических основ данного акта, прекрасно описанных А.А.Ухтомским (в том числе на примере литературного произведения Л.Н.Толстого «Война и мир»), можно говорить также о сенсорном «сопровождении» данного действия. Причем, эмоциональный ряд довольно многолик и включает в себя эмоции, чувства, аффекты и пр. Основная деятельность контактного показателя заключается в подготовке к медиавосприятию (выбор приоритетных жанров, тем и т.д.). Здесь же необходимо обратить внимание на мотивационную сферу, так как, в том числе, и она «приводит в действие» механизм концентрации человека на медиатексте. Потребности играют важную роль в изоляции сознания от окружающего мира в пользу сосредоточения на объекте познания. Таким образом, мы наблюдаем наличие тесных взаимосвязей второй ступени (исходное «Я») восприятия текста и контактного, мотивационного показателей развития аудитории в области медиакультуры. Это позволяет говорить о схожести философского понятия и педагогического показателя.

«Я» синтезирующей интуиции, «Я» рассудочной дедукции и понятийный показатель медиакомпетентности

Понятийный показатель медиакомпетентности означает знание истории, теории и терминологии медиакультуры. Таким образом, он подразумевает «сбор» информации, источниками которой служат теоретические знания человека в данной области, а также сам медиатекст. На наш взгляд, данный показатель относительно технологии восприятия текста по В.С.Библеру наиболее точно отражают ступени: (3) «Я» синтезирующей интуиции и (4) «Я» рассудочной дедукции. И если «Я» синтезирующей интуиции подразумевает понимание медиатекста на интуитивном уровне, но, уже синтезируя получаемую в результате данного познания информацию, то «Я» рассудочной дедукции «включает» логику. Здесь важную роль играют знания, которые человек может использовать. Чем эти знания приближеннее к объекту исследования, тем точнее будет информация, полученная в результате анализа медиатекста. То есть владение малым объемом знаний делает невозможным полноценное «раскрытие» данной ступени восприятия медийного произведения.

Итак, на наш взгляд, именно «Я» синтетической интуиции и «Я» рассудочной дедукции более верно отражают понятийный показатель развития медиакомпетентности аудитории.

«Я» информационно-алгоритмического знания, «Я» способности суждения и оценочный показатель медиакомпетентности

Оценочный показатель медиакомпетентности характеризуется способностью понимания и оценки авторской позиции в контексте структуры медиатекста. Таким образом, от внутреннего диалога (который присутствует как в показателях медийной компетентности, так и в ступенях восприятия текста) сознание «поворачивается» в сторону предполагаемого собеседника. Один из них - автор произведения. И понимание происходит как в рамках изучаемого медиатекста, так и при «прочтении» заложенных контекстов. Также на рассматриваемом (оценочном) уровне медиакомпетентности основной «упор» сознание делает на такие мыслительные процессы как синтез и анализ (которые, безусловно,

присутствовали и на предыдущих ступенях восприятия текста), так как количество полученной о медиатексте информации, что позволяет им более объективно и полно отражать полученные знания.

«Я» способности суждения также близок по своей характеристике к описываемым процессам, так как данная ступень «сводит» воедино отобранную, проанализированную информацию, полученную из медиатекста. Оценочный показатель медиакомпетентности аудитории подразумевает составление суждения об изучаемом предмете, опираясь на контактный, мотивационный и, прежде всего, понятийный показатели. Естественно, выводы (в виде суждений) напрямую зависят от качества предоставленной информации, которая, в свою очередь, имеет непосредственное отношение к степени развитости того или иного показателя (высокий, средний, низкий).

Таким образом, мы можем наблюдать схожесть характеристик оценочного показателя и пятой, шестой ступеней восприятия произведения (В.С.Библер).

«Я» практического разума и креативный показатель медиакомпетентности

Характеристика «Я» практического разума как седьмой – высшей ступени «Я теоретика-классика» (В.С.Библер) заключается в творческой деятельности на базе знаний, выведенных на предыдущих уровнях. Креативный показатель медиакомпетентности также предполагает активизацию творческих способностей, причем, в их различном проявлении, связанном с медиа. Таким образом, налицо идентичность характеристик. На наш взгляд, необходимо остановиться на следующем моменте: креативный показатель медиакомпетентности не имеет определенного места, так как по своей природе он «мобилен» и может «проявиться» после любого другого показателя. Это зависит от многих факторов: возраста, уровня знаний в области медиа, потребностей и т.д. Разрабатывая технологию рассмотрения текста, В.С.Библер поместил «Я» практического разума на последний – высший уровень познания. И это, на наш взгляд, верно, но при идеальных условиях. А если, например, проецировать данную технологию на ребенка дошкольного возраста, то можно констатировать «смещение» «Я» практического разума на более раннюю ступень. В рассматриваемом случае – после исходного «Я» или «Я» синтезирующей интуиции. То есть для дошкольника пока недоступны знания и технологии, которые включают в себя «Я» рассудочной дедукции, «Я» информационно-алгоритмического знания, «Я» способности суждения, поэтому данные ступени в его восприятии, например, медиатекста, отсутствуют или находятся в неразвитом состоянии, в то время как «Я» практического разума играет важную роль в познании окружающего мира вообще и медиапроизведения в частности.

Таким образом, мы рассмотрели показатели развития медиакомпетентности аудитории (А.В.Федоров) с точки зрения психологии и философии, классификацию показателей развития критического мышления (Б.Блум), что позволило выявить взаимосвязи.

2.3 Основные подходы к методике медиаобразования школьников и студентов*

**Автор текста данного параграфа – д.п.н., профессор А.В.Федоров. Данный параграф основан на авторских разработках А.В.Федорова. Более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001-2007 годах, указанных в списке рекомендуемой литературы в конце учебного пособия.*

© А.В.Федоров, 2007.

В последние годы медиапедагоги пытаются систематизировать понятия, термины, обносящиеся к медиаобразованию. В данном учебном пособии мы будем опираться на шесть ключевых понятий медиаобразования, разработанных в Великобритании (К.Бэзэлгэт, Э.Харт): медийные агентства, категории, технологии, языки, репрезентации, аудитории. Нам представляется важным дать их сущностную характеристику, так как представленная ниже методика проведения медиаобразовательных занятий [Федоров, 2001, 2004, 2005, 2006, 2007] со школьниками и студентами будет базироваться, в том числе, и на их изучении.

1) «Агентства» - источник медийной информации и люди, которые владеют им, создают и распространяют медиатексты. Они создаются людьми (индивидуальными авторами или группами). Поэтому изучение агентств медиа означает накопление информации о разделе труда в сфере производства, о профессиональной практике, иерархии в рамках системы, источниках финансирования, системах распространения и т.д. Но ключевая педагогическая задача, по мнению К.Бэзэлгэт, - подведение учащихся к пониманию разницы в смысле, значении и аутентичности текста, если он будет создан, скажем, Диснеем, а не экспериментальной видеомастерской, или – если деньги на его создание предоставит «Мак Дональдс», а не ЮНЕСКО [Бэзэлгэт, 1995];

2) Термин медийная «категория» означает, что «любое разделение на категории имеет значение для интерпретации, существует много способов определения категории любого медиатекста. Но суть в категории как аспекте медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто обозначить по-разному тексты. Главное в том, чтобы понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и, тем самым, оказывают влияния на то, как их понимают. Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, «методом развития представлений детей о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются» [Бэзэлгэт, 1995, с.23-25]. Установление и обсуждение категорий раскрывает законы, на которые это понятие опирается. Поэтому термин «категория» связан с методом организации мышления, а стало быть – с развитием идей и в ходе анализа, и в ходе творчества;

3) Термин медийная «технология» занимает важное место в методике

медиаобразования, потому что любое технологическое решение сказывается на результате. Медиа технологии могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как: «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» и др.;

4) Термин «язык» говорит о том, что в медиатексте все имеет смысл. К.Бэзэлгэт считает, что медиаобразование стремится развивать знание тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свой смысл, а также развивать это знание, совершенствуя навыки текстуального анализа. В критической работе это, как правило, делается с помощью изучения отдельных образов или коротких фрагментов медиапроизведения, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно - до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции. «С развитием понимания учащимися медиаязыков, мы вправе ожидать, что это понимание должно включать более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы» [Бэзэлгэт, 1995, с.36].

5) При изучении термина медийная «аудитория», затрагиваются следующие вопросы: «Каким образом аудиторию определяют, создают, как к ней обращаются и входят с ней в контакт?», «Как аудитория «потребляет» и реагирует на тексты?», «Когда и как они «получают» текст?», «Какое удовлетворение может извлечь из него аудитория?». Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими медиатекстов, учащиеся, по мнению К.Бэзэлгэт, должны обрести способность с большей уверенностью вырабатывать свои собственные ценности и отношения [Бэзэлгэт, 1995];

6) Термин «репрезентация» и его изучение показывают то, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью. «Дети далеки от того, чтобы принимать ТВ как реальность - они постоянно судят о том, насколько оно реально» [Бэзэлгэт, 1995, с.45]. Медиатексты, не являясь точной копией реального мира, создают лишь его «фантомы», мы же должны помочь аудитории (в нашем случае старшеклассникам), развить критическую оценку таких медиатекстов.

Методика медиаобразования (направленного, как известно на изучение аудиторией закономерностей массовой коммуникации - прессы, телевидения, радио, кино, видео, Интернета и т.д.; подготовку нового поколения к жизни в современном информационном мире) школьной, студенческой аудитории, как правило, базируется на реализации разнообразных творческих заданий.

На основе теоретического анализа, разработки и применения в практике обучения можно выделить следующие их основные функции: обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие. При этом под обучающей функцией понимается усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов, способность применять эти

знания в иных ситуациях, рассуждать логически; адаптационная функция проявляется в первоначальном, понятийном этапе общения с медиакультурой; под развивающей функцией подразумевается развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа; задача управляющей функции - формирование наилучших условий для анализа медиатекстов.

В процессе медиаобразования используются самые разнообразные способы деятельности: дескриптивный (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, языка медиатекста, авторских концепций и т.д.), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и т.д. критериями).

Что же касается типов творческих заданий, то они могут подразделяться в зависимости от характера содержания учебного материала (от аудитории требуется систематизировать факты и явления на теоретические и практические и т.д.), от характера требований (надо установить, какого типа требование лежит в основе задачи - на восприятие, художественный анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения (индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.). Важно учитывать также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствуются полученные аудиторией умения, постепенного усложнения заданий (в том числе - расширение спектра самостоятельности), пробуждение творческих начал.

1. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

Медиапедагогика предлагает различные креативные способы освоения учащимися таких понятий, как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция», «кадр», «план», «монтаж» др. В самом общем виде эти способы можно разделить на: 1) «литературно-имитационные» (написание заявок на сценарии, написание минисценариев медиатекстов и пр.); 2) «театрализованно-ситуативные» (инсценировка тех или иных эпизодов медиатекста, процесса создания медиатекста и т.д.); 3) «изобразительно-имитационные» (создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры и т.д.).

1. Цикл «литературно-имитационных» творческих занятий [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

.Методика такого рода занятий успешно реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать себя со сценаристами медиатекстов и написать:

- заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;
- сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;
- сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;
- оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);
- по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;
- оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория на практике осваивает такие важнейшие понятия языка медиа как «идея», «тема», «заявка на сценарий», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств».

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания воспринимаются аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но имеют реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, способствует заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

Безусловно, работая над заданиями, школьники и студенты должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д. Однако сценарная фантазия аудитории не ограничивается: на бумаге (да и с помощью современного мультимедийного компьютера, интернетных сайтов) можно разработать любые, самые фантастические, невероятные сюжеты и темы. Вместе с тем для видеосъемок по понятным, чисто практическим причинам отбираются лишь те сценарные разработки, которые могли бы быть сняты без особых трудностей, например, в здании учебного заведения либо на ближайшей натуре.

Так шаг за шагом аудитория на собственном опыте начинает осознавать роль автора-сценариста в создании медиатекстов, основы структуры произведений медиакультуры. На базе креативной практической деятельности постигаются азы

построения медиатекстов, развиваются творческие потенции, фантазия, воображение.

Основной показатель выполнения «литературно-имитационных» творческих заданий - способность учащегося/студента кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателям художественного развития личности в области медиакультуры.

2. Цикл «театрализованно-ситуативных» творческих занятий [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание студентами медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Методика реализации «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азоров функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);
- «режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.);
- «операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);
- «осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);

- «декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);
- «актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);
- «монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);
- «электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

При видеосъемке и работе с компьютером в аудиторных условиях можно одновременно просматривать изображение на мониторе, осуществлять коррекцию, устранять погрешности и т.п. Это очень помогает во время «актерских» видеопроб. Каждый желающий может сыграть перед видеокамерой небольшую сценку, произнести монолог, а «режиссеры» могут тотчас же сравнить полученные результаты, отобрать необходимые варианты. Кроме того, сняв разные варианты одного и того же сценарного эпизода, можно сразу же после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

Отметим также, что кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных медиатекстов и т.д. Документальные сюжеты могут быть связаны с пейзажными зарисовками и т.п. кадрами, не требующими длительного подготовительного и постановочного периодов. По тем же причинам анимационные видеосюжеты лучше готовить либо в технике объемной (пластилиновой и пр.) мультипликации, либо с помощью персонального компьютера.

Бесспорно, такого рода занятия носят чисто учебный характер и не имеют целью создания законченных произведений медиакультуры, претендующих на профессиональный уровень. Важен не результат в смысле создания, к примеру, фильма для конкурса видеолюбителей и т.п., а сам процесс постижения аудиторией аудиовизуального языка, развития их творческих способностей.

В процессе «дубляжно-тонировочного» периода аудитория на собственном опыте как бы погружается в лабораторию озвучания и «дубляжа» медиатекстов. Конкретные задачи, стоящие перед аудиторией при выполнении «дубляжно-тонировочных» заданий, таковы:

- сравнение на практике различных вариантов переозвучания (тонировки) видеопериода: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров и т.д.;
- осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;
- освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

На основе такого рода занятий студенты-лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самодеятельности могут организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с «места событий» и т.д.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания, как и «литературно-имитационные», помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям медиакомпетентности: знания основных этапов процесса

создания медиатекстов, функций авторов произведений, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого студента.

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

3. Цикл «изобразительно-имитационных» творческих занятий [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

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

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

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

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

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

Знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного, практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках специализации «Медиаобразование». А.В.Федоровым в процессе эксперимента апробировалось два варианта развития медиавосприятия: 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов; 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, введивших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов. Второй вариант, по мнению ученого, оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела

специфической терминологией, но и быстрее, подробнее описывала в устной речи элементы медийного образа. Знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогали учащимся точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию медиатекстов, в определенной степени готовили их к последующему анализу (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста).

II. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

1. Цикл творческих занятий по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

Итак, после вводной креативной части занятий следует основной этап развития у аудитории полноценного восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной структуры произведений медиакультуры в процессе их просмотров и коллективных обсуждений.

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры по ходу занятий нужно иметь в виду усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Для того чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается сделать попытку описания динамики развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, цветоцветовую и т.д.) и эпизодов, так как динамика становления аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы школьники и студенты, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую активность, невербальное мышление, звукозрительную память, из-за чего облегчается анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры.

2. Цикл «литературно-имитационных» творческих занятий, связанных с проблемой восприятия [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

Методика их выполнения основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий как «установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д., важных для понимания темы, аудитории предлагается:

- описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;
- описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;
- составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);
- поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);
- составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;
- вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;
- составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);
- на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);
- по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);
- по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста аудитория может отметить полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога (искусствоведа, журналиста, культуролога), навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п.

В числе лучших установок на восприятие могут быть названы тактичная, короткая по времени (до десяти минут) информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, о времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков.

Говоря об условиях медиавосприятия, студенты могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.

Игровое занятие по составлению «рассказа от имени героя» проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Так достигается цель занятий: аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиаккультуры.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиаккультуры играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. школьники и студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию воображение.

Еще в более парадоксальную, фантастическую сторону изменяют ракурс взгляда на произведение медиаккультуры задания, в которых требуется составить рассказ от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. К примеру, денежной банкноты, переходящей из рук в руки, зеркала в комнате героев, автомобиля, в котором герой преследует преступников и т.д. Составлению таких рассказов часто помогают аналогии из других видов искусства (песня В.Высоцкого «Я «Як» - истребитель» и др.).

Творческие задания, связанные с разного рода художественными ассоциациями, как правило, вызывают у аудитории большие трудности, так как предусматривают солидный запас знаний о других видах искусства. Здесь обычно лидируют студенты, у которых хорошие и отличные оценки по курсам литературы, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры.

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» является способность студенты отождествить себя с персонажем, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении). Показателем эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, является развитость у студента ассоциативного мышления, понимание им взаимосвязи

звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных искусств разнообразных видов и жанров.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, аудиовизуальная грамотность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), Мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и др.), музыки («темп», «ритм» и пр.). Аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание герою», «идентификация» и т.д.

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия произведений медиакультуры.

В следующем творческом занятии на примере одного из медиатекстов аудитория может попытаться раскрыть сущность механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

Цель данного занятия: показать учащимся и студентам, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений медиакультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы студенты поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Известно, что произведение медиакультуры, даже самое остросюжетное, не в силах держать зрителей, как в «шоковом состоянии», так и в «эмоциональном комфорте». И в том, и в другом случае возникает неизбежное притупление чувств, эмоций, усталость, потеря интереса к происходящему. Интенсивность раздражения не может повышаться бесконечно. Отсюда стремление многих авторов произведений массовой (популярной) медиакультуры к точному математическому расчету ситуаций, последовательному чередованию эпизодов, вызывающих «положительные» и «отрицательные» эмоции, но с непременно счастливым концом, чтобы зрители не сочли медиатекст тяжелым (что, несомненно, оттолкнет значительную часть аудитории).

Бесспорно, этот психологический закон хорошо знаком и художникам, создающим сложные, неоднозначные по своей философской концепции произведения, однако именно произведения массовой культуры, основанные на зрелищных жанрах (комедии, мелодрамы, детектива, триллера и пр.) часто содержат данный принцип в максимально упрощенном, схематичном виде, что и позволяет аудитории без особого напряжения справиться с вышеприведенным заданием.

Занятие разделяется на следующие этапы:

- коллективный просмотр аудиовизуального медиатекста массовой (популярной) культуры;
- выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции с целью определения степени эмоционального воздействия конкретного произведения;
- разбивка данного медиатекста на крупные сюжетные блоки с присвоением им соответствующих знаков: - (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса и т.д.); + (эпизод вызывает положительные - радостные, успокоительные эмоции) и = (эпизод эмоционально нейтрален); цель - показать на конкретном примере, как построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы и т.д., а на своего рода знаковой системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением.

В итоге достигается цель занятия: аудитория приходит к выводу о том, что произведения массовой медиаккультуры, как правило, довольно легко разбиваются на кубики-блоки (которые иногда даже можно поменять местами, - без ущерба сюжету и смыслу произведения), скрепленные точно разработанным механизмом «эмоциональных перепадов».

При этом важно подчеркнуть, что по подобной эмоциональной «формуле успеха» (включая компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый конец, использование зрелищных жанров и т.д.) построены многие медиатексты. Добавим сюда не только развлекательную и рекреационную функции, но и опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, словом, ориентацию на большинство уровней восприятия.

Творческое задание прогнозирования зрительского успеха произведений медиаккультуры тесно связано с предыдущими заданиями и требует от аудитории не только хорошего усвоения предшествующего материала, но и ассоциативного мышления, интуиции. Студенты, опираясь на жанровые тематические и иные параметры еще не знакомых им произведений, пытаются сделать вывод об их дальнейшей судьбе в условиях медиарынка.

3. Цикл «театрализованно-ситуативных» творческих занятий, связанных с проблемой медийного восприятия [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

Методика проведения этих занятий основана на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе «литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

По аналогии с последовательностью «литературно-имитационных» занятий аудитории предлагается:

- разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);
- разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями

накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из школы и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиакультуры.

В целом же весь комплекс занятий по развитию медиавосприятия готовит аудиторию к следующему этапу - анализу медиатекстов.

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;
- анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов.

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

- истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;
- верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна в аудитории со слабой начальной подготовкой, с подавляющим отсутствием личностного начала, независимого, самостоятельного мышления. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные дополнения и т.д.) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Игровые формы проведения занятий логически продолжают предыдущие. Аудитории предлагаются следующие варианты игровых заданий:

1) литературно-имитационные [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах], в ходе которых аудитория должна написать:

-аннотации и сценарии рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);

-свои варианты «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. Показатели выполнения заданий: умение в игровой форме рассказать о наиболее привлекательных, зрелищных аспектах медиатекстов (реклама), представить логически и художественно убедительный вариант замены отдельных компонентов медиатекста.

2) «театрализованно-ситуативные» творческие занятия [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах].

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой каверзные, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» (с аналогичным распределением функций);

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры;

-театрализованный этюд на тему рекламной компании в сфере медиа: конкурс «медиа-реклама» (вариант – «антиреклама»).

По сути дела, «театрализованно-ситуативные» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых «театрализованно-ситуативных» занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

Следующий цикл занятий состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов**. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий [более подробное описание см. в монографиях, статьях и учебных пособиях А.В.Федорова, изданных в 2001; 2004; 2005 и 2007 годах]:

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;
- подготовка рефератов, посвященных теоретическим проблемам медиаккультуры;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;
- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиаккультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными оценками рецензентов? Почему?», «Есть ли у рецензентов свой индивидуальный стиль? Если да, то в чем он проявляется (стилистика, лексика, доступность, наличие иронии, юмора и т.п.)?», «Что устарело, а что - нет в данной книге?», «Медиатексты какой тематической, жанровой направленности поддерживает автор статьи, книги? Почему?», «Почему автор построил композицию своей книги так, а не иначе?» и т.д.

Затем - работа над рефератами. И только потом - самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных и художественных ценностях и т.д.

Общая схема обсуждения медиатекста:

- вступительное слово ведущего (его цель - дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения и обратиться и к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на историческом или политическом контексте событий, ни в коем случае не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции, и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на медиавосприятие;
- коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);
- обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается (согласно рекомендациям Ю.Н.Усова) с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;
- анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

Показателем способности аудитории к анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом: логики звукозрительного, пластического развития мыслей авторов в комплексном, целостном единстве разнообразных средств организации изображения и звука.

Известно, что одна из основных задач медиаобразования в современных условиях – формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации.

Однако развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медийного воздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, интернета и т.д.

Как уже указывалось в главе 1, манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях.

Манипулятивное воздействие медиа опирается также на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют такого рода манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания.

Исходя из вышеизложенного, А.В.Федоров [Федоров, 2001] разработал следующую методику развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

- знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;

- выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;
- показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;
- попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

Конечно, если для критического анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, учитываются особенности художественной структуры произведения. В противном случае не будет ощущаться разница между, скажем, конкретной политической акцией в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения искусства.

Один из самых острых вопросов, касающихся манипулятивного воздействия медиа – насилие на экране. Бесспорно, немногие пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток и т.д. приводят к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции на страдание других. Отсюда ясна цель рассмотрения этого аспекта. К примеру, - обнаружить истинную сущность персонажа-супермена, легко убивающего десятки людей, показать, в чем вред показа насилия как «игры», «шутки» и т.п. [Федоров, 2004].

В целях более разнообразного проведения занятия применяется эффективная игровая форма – «расследование», суть которой в следующем. Аудитории предлагается расследовать преступления героев нескольких медиатекстов, содержащих сцены насилия. Дается задание выявить неблагоприятные, незаконные, жестокие, антигуманные действия персонажей, которые могут помимо всего прочего подаваться авторами в «веселой» и «шутливой» форме. Таким образом, собрав веские «улики», аудитория выстраивает итоговое обвинение против авторов («агентств») тех или иных медиатекстов, манипулирующих сценами насилия.

В итоге весь цикл приведенных выше занятий должен способствовать развитию критического мышления личности (включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «контактному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «оценочному» (в плане способности к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы медиаповествования, к «отождествлению» с его героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте звукозрительной структуры произведения); «креативному» (проявления творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям [Федоров, 2001; 2003; 2004; 2005; 2007].

2.4 Примеры занятий со студентами (в рамках специализации «Медиаобразование»), способствующих развитию критического мышления

В рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. номер 03.13.30) в Таганрогском государственном педагогическом институте на факультете социальной педагогики читается курс «Технология медиаобразования в школе и вузе», в ходе которого студенты педагогического вуза разрабатывают медиаобразовательные занятия для различной аудитории и реализуют полученные знания и умения в ходе комплексной психолого-педагогической практики (учебная программа курса представлена нами в приложении 1).

Разделу «Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кино/медиапрессы» отводится (см. приложение 1) 5 лекционных и 2 практических часа. В рамках данного параграфа нам представляется возможным описать опыт проведения лекционного занятия по данной теме с применением методики «инсерт», способствующей развитию критического развития студенческой аудитории.

Текст лекции предлагается студентам тезисно, в распечатанном виде.

Сформулируем некоторые правила, как читать текст, сохраняя интерес к теме.

- Делайте пометки. Предлагается несколько вариантов пометок, но для студентов, по нашему мнению, наиболее подходит четырехзначная система, так как в ней наиболее полно отражаются интересы, область «знания» и «незнания» аудитории:

два значка -- «+» и «v»;

три значка -- «+», «v», «?»;

четыре значка -- «+», «v», «-», «?».

- Ставить значки студентам рекомендуется по ходу чтения текста на полях.

- Прочитав один раз, студент может вернуться к своим первоначальным прогнозам, вспомнить, что он знал или предполагал по данной теме раньше; возможно, количество значков увеличится.

Следующим шагом может стать заполнение таблицы, количество граф которой соответствует числу значков маркировки, в которой значки будут заголовками граф.

ИНСЕРТ к теме «Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кинопрессы»

v	+	-	?
Подставьте «v» на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете или думали, что знаете	Поставьте «+» на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым	Поставьте «-», если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали или думали, что знаете	Поставьте «?» на полях, если то, что вы читаете непонятно, или вы хотели получить более подробные сведения по данному вопросу

Этот прием работает на стадии осмысления содержания. Для заполнения таблицы аудитории понадобится снова вернуться к тексту. Таким образом, преподаватель обеспечивает вдумчивое, внимательное чтение. Технологический прием «ИНСЕРТ» и таблица делают зримыми процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы станет обсуждение записей, внесенных в таблицу.

Итак, графическая форма проведения лекционного занятия превращает его в увлекательную игру, помогает понять, что необходимо сказать студенческой аудитории по данной теме, позволяет систематизировать уже имеющиеся знания.

Тема лекции «Сущностные характеристики современной российской кинопрессы».

В начале занятия мы со студентами вспоминаем, что мы знаем о кинопрессе. Студенты называют примеры изданий, поясняют, каким образом они отличают издания о кинематографе от другой популярной прессы. Чем больше студенты с преподавателем соберут сведений верных (а, может быть, и нет), тем богаче будет резервный фонд для изучения нового. Чем большую активность проявят студенты, высказывая свое мнение по данной теме, тем выше будет интерес к ней. Таким образом, стадия вызова завершена – теперь необходимо проверить высказанные аудиторией предположения, для чего студенты обращаются непосредственно к тексту.

Конспект лекции «Сущностные характеристики современной российской кинопрессы»

Итак, кинопресса это периодические издания, направленные на популяризацию и анализ кинематографа как медиакультуры с учетом таких ключевых понятий как: агентства, аудитория, языки, технологии, репрезентации и категории медиа. На сегодняшний день различают кинопрессию печатную (журналы, газеты) и интернет–издания, существующие в рамках компьютерной сети. В свою очередь, печатные издания подразделяются на всероссийские (федеральные) и региональные (областные). Журналисты при общем анализе прессы выделяют «транснациональные» СМИ.

Можно выделить несколько видов изданий о кинематографе.

Виды кинопрессы в современной России

№	Виды кинопрессы	Названия изданий
1	Интернет – издания	
	а) аналоги печатных СМИ	www.antennatv.ru , www.kulturagz.ru , www.ernemann.ru , www.kinocenter.ru и т.д.
	б) собственные издания	http://www.kino-teatr.ru , http://kinokritic.narod.ru , http://www.kinozal.ru , www.kino.web.ru , www.kinoman.ru и т.д.
2	Корпоративные издания	«Ролан», «Кинопроцесс» и т.д.
3	Издания для массовой аудитории	
	а) подростковые и молодежные	«Фильм», «Кинопарк», «ТВ-Парк» и т.д.
	б) для семейной аудитории	«Антенна», «7 Дней», «Мир ТВ и кино», «+ ТВ» и т.д.

4	Издания для профессиональной аудитории	«СК-Новости», «Киноведческие записки», «Кинофорум», «Искусство кино» и т.д.
5	Рекламные издания	«Мир развлечений», «Stereo & video», «Эра DVD» и т.д.
6	Просветительские издания	«Культура», «Экран и сцена», «Кинопарк», «ТВ-Парк», «Фильм» и т.д.

Помимо разделения на виды в изданиях о кинематографе целесообразно выделить типы. В основу предложенной типологии кинопрессы заложена ведущая функция, присущую тому или иному СМИ. В тоже время можно говорить о взаимосвязях данных функций, что позволяет их комбинировать. Так, в «развлекательных» изданиях преобладает развлекательный компонент, поэтому медиатексты, которые СМИ публикует, подчинены выполнению заданной им задачи.

С другой стороны, отличие «информационно-развлекательных» изданий от «развлекательных» в наличии ведущей функции. И если в первом случае мы говорили об их развлекательном характере, то вторая группа объединяет СМИ, где превалирует информационная составляющая, а развлекательная ей сопутствует.

«Рекламно-информационные» издания отличает большое количество текста, направленного на продвижение определенного товара, чаще всего ТВ и техники, необходимой для улучшения качества просмотра фильмов и пр. на соответствующем рынке. При этом важна и информационная функция, так как количество и характер сведений должны убедить потенциального покупателя в хорошем качестве и необходимости покупки рекламируемой вещи. Наряду с рекламными статьями эти издания печатают и развлекательную информацию, чтобы «сгладить эффект» скучности и однообразности издания.

«Информационно-аналитические» издания также находятся «на ступень выше» от вышеупомянутых типов. Так как они предполагают не только усвоение какой-либо заданной информации, но и ее осмысление с критической точки зрения. Здесь важна информационная составляющая с неотъемлемым присутствием анализа медиатекстов читателями.

«Аналитико-теоретические, креативные» издания несут информацию, которая содержит в себе аналитический смысл, разработку теории киноведческого искусства, тем самым, способствуя развитию критического мышления у читателей. Работая с медиатекстом, аудитория не просто овладевает информацией, а, раскрывая контексты, заложенные авторами, понимает ее в рамках собственных знаний. Такие издания, безусловно, способны наделять своих читателей новыми знаниями, которые находят свое выражение в творчестве. Большинство прессы о кинематографе данного типа активно сотрудничают со своей аудиторией. В частности, это выражается в публикации статей читателей, привлечении их к дискуссиям на заданную тему и пр., которые имеют в своей основе творческое начало.

Основываясь на изучении кинопрессы можно сделать некоторые выводы:

1) Учредителей киножурналов/газет можно разделить на следующие группы:

- а) некоммерческие (издаваемые при участии государства) – «СК-новости», «Киносценарии», «Культура», «Киноведческие записки», «Экран и сцена», «Кинотехник+Новые фильмы»; б) коммерческие («Семь дней», «ТВ Парк», «Кино Парк», «Техника, кино и ТВ», «Фильм», «Мир развлечений», «Stereo & video»); в) «смешанный» тип, где есть «доли» государственных и коммерческих структур – «Искусство кино», «Кинофорум».

Некоммерческие издания более «узкопрофильны», они рассчитаны на заинтересованную и увлеченную аудиторию, владеющую знаниями по теории кинематографа, а также знакомую с его историей. «Смешанный» тип прессы нельзя назвать чисто коммерческим проектом, так как по некоторым признакам (тираж, аудитория, содержательная сторона, малые рекламные площади и т.д.) он имеет больше сходств с некоммерческими изданиями. Например, что канал СТС, являясь соучредителем журнала «Искусство кино», стал проявлять более «серьезный» интерес к кинематографу, так как от транслирования, преимущественно, импортных телесериалов перешел к производству и показу с последующей продажей другим каналам собственных ТВ новелл. Главной целью для прессы группы «б» является коммерческий успех, имеющий выражение в виде материальной прибыли, которая напрямую зависит от тиражей издания. Такие журналы, газеты как «7 Дней», «Антенна», «Культура», «ТВ Парк» для повышения количества покупаемых экземпляров используют опубликование телепрограммы, что дает им возможность издаваться еженедельно.

2) Исследования месячного тиража показали, что самой успешной группой кинопрессы (в плане повышения продаж) являются развлекательные издания. Безусловным фаворитом здесь является газета «Антенна», тираж которой увеличился за анализируемое время практически в 4 раза.

3) Количество покупаемых экземпляров напрямую зависит и от цены на издание. Так, рекомендуемая цена на газету «Антенна» составляет 4 рубля 50 копеек (черно-белый вариант) и 7 рублей - цветной, что в месяц обойдется читателю в 18 и 48 рублей соответственно, в то время как цена (в расчете на 1 месяц) «7 Дней» составит 68 рублей. Таким образом, правильная ценовая политика редакции также способна повлиять на спрос какого-либо издания.

4) Реклама также помогает повысить прибыли, поэтому коммерческие киноиздания («Антенна», «Кино Парк», «7 Дней» и пр.) имеют достаточно большой процент рекламных площадей. К этому можно добавить, что последнее время на страницах упоминаемой прессы стала «набирать обороты» скрытая реклама. Но все рекорды «бьют» журналы рекламно-информационного типа: «Stereo & video», «Мир развлечений», «Эра DVD», «DVD-news». В них объем рекламной информации превышает 80%.

5) Популярность кинопрессы находит отражение и в «страничном» эквиваленте, заметно «утолщение» некоторых изданий. В процентном соотношении оно выглядит следующим образом: «Антенна» - 330%, «Stereo & video» - 160%, «Кино Парк» - 150%, «Киносценарии» - 142%, «7 Дней» - 137, «Культура» - 130%, «ТВ Парк» - 113%.

Отметим, что, стремясь стать более универсальной для завоевания «разновозрастной» аудитории, «Антенна» имеет страничку «Телевичок» для детей. Также в последнее время, стараясь привлечь тинейджерскую, молодежную аудиторию, редакция газеты активно поддерживает популярные у данной возрастной категории телепроекты: MTV – «Hand made», ТНТ – «Дом-2» и т.д. Примечательно и появление цветной версии данного издания, которая привлекает к себе внимание, в том числе, и молодежной аудитории. Поэтому о данном издании можно говорить как о «семейном».

6) Касаясь вопроса отношений редакции киноиздания и читателей, очевидно, что коммерческие издания («развлекательного», «информационно-развлекательного», «рекламно-информационного» типов) не стремятся к данному

взаимодействию, ограничиваясь конкурсами как формой общения. Следовательно, можно утверждать об односторонней связи, где аудитория воспринимается как потребитель, без возможности влиять на содержание журнала.

В изданиях «аналитико-теоретических+креативных», «информационно-аналитических» наблюдается заинтересованность в читателях-интерпретаторах, исследователях с собственной точкой зрения, проявляющих активность. Давая информацию для анализа, редакция рассчитывает на обратную связь (организация круглых столов на страницах издания, опубликование статей, рецензий и т.д.).

Популярная кинопресса зачастую игнорирует смысловое взаимодействие с читателем. Это объясняется тем, что значительная часть журналистов плохо знает свою аудиторию (по результатам социологического опроса) [Корконосенко, 2004]. Как результат – усредненный стиль материалов, безликость, похожесть изданий друг на друга.

7) Выявив типы кинопрессы, существующие в современной России, необходимо остановиться на следующем моменте: в розничной торговле встречаются все виды киноизданий «развлекательного», «информационно-развлекательного», «рекламно-информационного» и отчасти «информационно-аналитического» типов. Сложнее «достать» кинопрессу «аналитико-теоретического+креативного» типа, так как у распространителей и в киосках «Роспечати» ее нет. Очевидно, что рассылка идет в соответствии с подпиской, поэтому можно утверждать, что тираж данных газет и журналов определяется (с большой долей вероятности) числом подписчиков. Даже по этому показателю мы можем отличить специализированные издания от популярных.

8) Наблюдается в «развлекательных» изданиях и «переход» от текстовой информации к «зрелищной», то есть иллюстративной. В изданиях «Антенна», «7 Дней» и пр. более 50% информации дается в виде цветных/черно-белых, привлекающих внимание фотографий. Такая же тенденция наблюдается и в массовом кинематографе: большая часть бюджета современного кассового фильма уходит на создание спецэффектов, не несущих всегда смысловую нагрузку (если только не затрагиваются вопросы технологии создания).

9) Важен и год основания того или иного издания о кинематографе. В современном российском печатном пространстве мы наблюдаем и вновь появившиеся издания (преимущественно, западных образцов), и сохранившиеся еще с советских времен. В хронологическом порядке нам хотелось бы привести примеры: «Культура» - выпускается с 1929 года; «Искусство кино» - с 1931 г.; «Кинемеханик» - с 1937 г.; «Новые фильмы» - с 1964 г.; «Киноведческие записки» - с 1988 г.; «Антенна», «Stereo & video», «ТВ - Парк» - с 1994 г.; «Кинопарк», «Фильм» - с 1997 г.; «СК - Новости» - с 1998 г.; «Сериал», «Мир кино и ТВ» - с 2000 г. и т.д.; «DVD-news» - с 2001 г. и т.д.

Итак, сохранение части бывших советских киножурналов/газет позволяет на сегодняшний день говорить о некоторой сбалансированной форме между «захлестнувшими» Россию развлекательными изданиями и более «серьезными» информационно-аналитическими и пр. СМИ. Но это количественный баланс, а качественный – тиражи – далеки от равновесия, причем перевес идет в сторону развлекательных изданий.

Как сохранить интерес к рассматриваемой теме, сделать процесс чтения текста более увлекательным? В тексте встречается знакомая студенту

информация. «Я это знал!» - и на полях напротив знакомой информации появляется значок «v».

Отрывок из лекции «Сущностные характеристики современной российской кинопрессы» после прочтения и пометок может выглядеть так:

- Кинопресса - это периодические издания, направленные на популяризацию и анализ кинематографа как медиакультуры с учетом таких ключевых понятий как: агентства, аудитория, языки, технологии, репрезентации и категории медиа. На сегодняшний день различают кинопрессию печатную (журналы, газеты) и интернет-издания, существующие в рамках компьютерной сети. В свою очередь, печатные издания подразделяются на всероссийские (федеральные) и региональные (областные). Журналисты при общем анализе прессы выделяют «транснациональные» СМИ.

v Учредителей киножурналов/газет можно разделить на следующие группы: а) некоммерческие (издаваемые при участии государства) – «СК - Новости», «Киносценарии», «Культура», «Киноведческие записки», «Экран и сцена», «Киномеханик + Новые фильмы»; б) коммерческие («Семь дней», «TV Парк», «Кино Парк», «Техника, кино и ТВ», «Фильм», «Мир развлечений», «Stereo & video»); в) «смешанный» тип, где есть «доли» государственных и коммерческих структур – «Искусство кино», «Кинофорум».

? Выявив типы кинопрессы, существующие в современной России, необходимо остановиться на следующем моменте: в розничной торговле встречаются все виды киноизданий «развлекательного», «информационно-развлекательного», «рекламно-информационного» и отчасти «информационно-аналитического» типов. Сложнее «достать» кинопрессию «аналитико-теоретического + креативного» типа, так как у распространителей и в киосках «Роспечати» ее нет. Очевидно, что рассылка идет в соответствии с подпиской, поэтому можно утверждать, что тираж данных газет и журналов определяется (с большой долей вероятности) числом подписчиков. Даже по этому показателю мы можем отличить специализированные издания от популярных.

+ Касаясь вопроса отношений редакции киноиздания и читателей, очевидно, что коммерческие издания («развлекательного», «информационно-развлекательного», «рекламно-информационного» типов) не стремятся к данному взаимодействию, ограничиваясь конкурсами как формой общения. Следовательно, можно утверждать об односторонней связи, где аудитория воспринимается как потребитель, без возможности влиять на содержание журнала. В изданиях «аналитико-

теоретических+креативных», «информационно-аналитических» наблюдается заинтересованность в читателях-интерпретаторах, исследователях с собственной точкой зрения, проявляющих активность. Давая информацию для анализа, редакция рассчитывает на обратную связь (организация круглых столов на страницах издания, опубликование статей, рецензий и т.д.). Популярная кинопресса зачастую игнорирует смысловое взаимодействие с читателем. Это объясняется тем, что значительная часть журналистов плохо знает свою аудиторию. Как результат – усредненный стиль материалов, безликость, похожесть изданий друг на друга.

Следующим этапом работы является обсуждение студентами содержания своих таблиц в минигруппах (5-6 человек). Обсуждаются сходства и различия в заполнении таблицы. После этого в аудитории разворачивается общая дискуссия с участием преподавателя.

В конце лекции мы предлагаем студентам заполнить анкету со следующими вопросами:

- 1) данное занятие было для меня: а) интересным б) креативным в) информативным;
- 2) информация, полученная на занятии а) расширяет мой кругозор б) не очень важна для меня; в) усиливает мои знания в области медиаобразования;
- 3) написать ключевые слова пройденного занятия;
- 4) желание посетить следующее занятие а) да б) нет.

Результаты анкеты оказываются всегда очень полезными для нас как для исследователя, так как, анализируя их, мы получаем информацию, такую как:

- 1) о качестве, новизне (для каждого студента) проведенного занятия, тем более что специфика педагогического вуза предполагает не только получение знаний непосредственно для себя, но и возможность применять их в собственной педагогической деятельности;
- 2) о степени полезности каждого из занятий для личности студента;
- 3) об информации, связанной с медиа, которая наиболее запомнилась студентам. Ответы на этот вопрос связаны непосредственно с эффективностью, как всего курса, так и с занятием в частности;
- 4) о желании студентов посещать следующие занятия.

Следующее занятие, которое нам представляется возможным представить в рамках данного учебного пособия, также основано на лекционном материале.

Проблема как сделать лекцию интересной не только по содержанию, но и по методам подачи информации и организации деятельности студентов, постоянно актуальна для преподавателя. Технология развития критического мышления предлагает свою форму проведения такого урока - эффективную лекцию. В педагогической литературе США эта стратегия носит название

«продвинутая лекция», ее авторы - Р.Джонсон, Д.Джонсон и Дж.Смит [Темпл, Стил, 1997].

Материал лекции делится на смысловые единицы, передача каждой из них строится в технологическом цикле: вызов - осмысление содержания - рефлексия. Для организации деятельности используется прием «бортовой журнал».

Стадия вызова по каждой смысловой единице осуществляется уже известными методами: список известной информации, ее систематизация, ответы на вопросы преподавателя, ключевые слова и т.д. Информация, полученная на стадии вызова, обсуждается в парах и заносится в левую часть бортового журнала.

Бортовой журнал

Известная информация и предложения	Новая информация

На *смысловой стадии* работа может быть организована так: один из партнеров работает со списком в графе «Предположения», ставит знаки «+» и «-» в зависимости от правильности предположений; другой записывает только новую информацию. При этом студенты работают индивидуально.

На стадии рефлексии (размышления) идет предварительное подведение итогов: сопоставление двух частей бортового журнала, суммирование информации, ее запись и подготовка к обсуждению в студенческой аудитории. Организация записей может носить индивидуальный характер, то есть каждый партнер ведет записи в обеих частях таблицы самостоятельно, результаты обсуждаются в паре.

Затем следует новый цикл работы с другой частью текста. Очень важной является итоговая рефлексия (окончательное подведение итогов), так как она может стать выходом на новое задание: в случае работы со студенческой аудиторией это будут семинарские, практические занятия.

Приведем пример организации продвинутой или эффективной лекции по теме: **«Ключевые аспекты при разработке медиаобразовательных занятий для школьников на материале кинопрессы»**

Часть 1

Лекция начинается с объявления темы и объяснения порядка работы с бортовым журналом. *На стадии вызова* используются вопросы и задания:

- Назовите причины «популярности» кинопрессы в школьной аудитории и обоснуйте свою точку зрения.
- Какие виды и типы изданий о кинематографе вы знаете?
- Что необходимо учитывать при разработке медиаобразовательных занятий со школьниками?

Собранная в итоге дискуссии информация и предположения заносится в левую часть бортового журнала.

На стадии осмысления содержания преподаватель предлагает студентам первую часть лекции.

Студенты уже знакомы с шестью ключевыми понятиями медиаобразования, а также с существенными характеристиками современной российской кинопрессы. Поэтому целесообразно при анализе кинопрессы обратить внимание на отражение в медиатекстах представленных изданий о кинематографе шести ключевых понятий медиаобразования. В нижеприведенной таблице даны показатели и их характеристики, а далее представлены издания о кинематографе и показатели отражения ключевых понятий в соответствии с разработанными позициями.

Характеристика показателей отражения шести ключевых понятий медиаобразования в изданиях о кинематографе

Количество «звездочек»	Характеристика кинопрессы в соответствии с количеством «звездочек»
*	Понятия «агентства», «аудитория», «категория», «технология», «репрезентация», «язык» медиа находят слабое отражение на страницах издания, таким образом, можно говорить о низком уровне коэффициента полезного действия относительно медиаобразования читателей.
**	Освещение ключевых понятий медиаобразования присутствует в киноиздании, но информация носит общеобразовательный характер, практически исключая использование специальной терминологии, языка медиакультуры. Данный вид кинопрессы лишен развивающего компонента, который помогает аудитории повышать свои знания в области медиа.
***	Ключевые понятия находят свое отражение в данном киноиздании. При этом информация обладает «эффектом новизны» для аудитории. То есть читатели имеют возможность расширять свои знания в области медиакультуры. В медиатекстах используются знания, позволяющие изучать историю медиа, терминология медиа. Очень часто присутствует «обратная связь» с читателями, что позволяет заинтересованной аудитории активизировать свои знания в области медиакультуры путем творческой деятельности (письма, статьи, организация круглых столов и т.д.). Издание рассчитано на подготовленного читателя.

Отражение в медиатекстах кинопрессы шести ключевых понятий медиаобразования

Издания кино и медиа	Отражение ключевых понятий медиаобразования:					
	агентства	аудитория	языки	технологии	репрезентации	категории
Антенна	*	**	**	**	*	**
DVD-news	*	*	*	**	**	**
Искусство кино	***	***	***	***	***	***
Киноведческие записки	***	**	***	***	***	***
Киномеханик + новые фильмы	***	**	*	***	***	***
	*	**	*	*	*	**
Кинопарк	**	**	*	*	**	**
Кинопроцесс	***	**	**	**	***	***
Киносценарии	***	***	***	**	**	***
Кинофорум	***	***	***	**	***	***
Культура	***	***	***	***	***	***
Мир развлечений	*	*	*	***	**	**
Мир ТВ и кино	*	*	*	*	**	**
Плюс ТВ	*	*	*	*	**	*
Семь Дней	*	*	*	*	**	*
Сериал	*	*	*	*	**	*
СК-Новости	***	**	***	**	***	***
Stereo & video	*	**	*	***	**	**
ТВ-парк	*	*	*	*	**	*
Техника кино и телевидения	***	**	*	***	***	*
Фильм	*	*	*	*	**	**
Экран и сцена	***	***	***	**	***	***
Эра DVD	***	**	**	***	**	**

Анализ таблицы выявляет следующие закономерности:

1) Слабое, поверхностное отражение шести ключевых понятий медиаобразования в изданиях развлекательного («7 Дней», «Антенна» и пр.) и информационно-развлекательного типов. Это объясняется тем, что развлекательная функция не предусматривает привлечение дополнительных знаний, кроме тех, которыми уже обладает потенциальный читатель. Но и эти знания, скорее, из области общих, чем специализированных (относительно медиакультуры). Информационно-развлекательная кинопресса с ведущей информационной функцией также не предполагает «серьезных» по сути медиатекстов, отдавая предпочтение сплетням, слухам и пр., обозначая, тем самым, свою принадлежность к «желтым» СМИ. Беря во

внимание приложения 7 (концепция), 13 (тираж), мы видим, что данные издания нацелены на достижение коммерческого успеха, «в ущерб» повышению уровня медиакультуры у своих читателей;

2) Специализированные издания: - рекламные - с техническим уклоном («Мир развлечений», «Stereo & video» и т.д.) глубоко раскрывают «технологии» медиа, но уделяют мало внимания остальным ключевым понятиям; - «узкопрофильные» кинематографические («Киносценарии», «Киноведческие записки») дают читателю знания относительно всех понятий, но предусматривают наличие довольно высокого уровня медиакультуры у своего читателя как данности;

3) Издания общей направленности («Культура» и т.д.) достаточно грамотно представляют на своих страницах агентства, аудиторию, языки, технологии, категории, репрезентации медиа в доступной для образованного человека форме. И если предыдущие (узкопрофильные) издания рассчитаны на небольшой круг читателей, связанных, скорее всего, профессией с кинематографом, то данная пресса выполняет функцию популяризации кинематографа, его понимания, восприятия, анализа и т.д. для более широкой аудитории. К сожалению, отсутствие данных изданий в розничной продаже (их распространение, в основном, осуществляется при помощи подписки) делает их малодоступными для учащихся, не имеющих практического опыта самостоятельной подписки на прессу. Хотя знакомство с этой разновидностью кинопрессы полезно для раннего юношеского возраста, так как способствует развитию абстрактно-логического, критического мышления, творческих способностей, повышает уровень медиакультуры.

На стадии рефлексии в первой части лекции студентами суммируется информация, полученная на стадии вызова и осмысления.

Часть 2

Стадия вызова. Студентам предлагается задание в виде ролевой игры. Они в качестве медиапедагога должны разработать рекомендации по применению изданий о кинематографе в досуговой деятельности учащихся и пр. Предположения озвучиваются и заносятся в левую часть бортового журнала.

Стадия осмысления содержания. Анализ кинопрессы позволяет сделать вывод о возможности ее выборочного использования (на часть изданий основной упор, а некоторые издания можно использовать в ознакомительных целях) на медиаобразовательных занятиях. Это объясняется несколькими причинами:

- учитываются потребности учащихся. Они выражаются в преобладании информационной и релаксирующей функций, отражающейся в кинопрессе развлекательного и информационно-развлекательного типов;
- возрастные особенности учащихся.
- аудитория некоторых изданий о кинематографе («7 Дней», «Сериал», «ТВ-Парк» и др.) рассчитана на подростковый - ранний юношеский возраст. На занятиях, направленных на развитие их медиаобразованности, рационально использовать эту кинопрессу. Все перечисленные СМИ относятся к

развлекательно-информационному типу, поэтому важно проанализировать их, сравнить с другими журналами и газетами, тем самым, развивая критическое, творческое мышление;

- уровень теоретической сложности материала предполагает постепенное ознакомление с некоторыми изданиями («СК–новости», «Искусство кино» и пр.), учитывая освоение школьниками знаний о медиа;

- возраст ранней юности отличает высокая активность и желание быть значимыми во взрослом мире, поэтому медиаобразовательные занятия предполагают использование изданий о кинематографе, которые вступают в диалогические отношения со своими читателями, что выражается не только в развлекательном аспекте, но и в полезности. Более привлекательной в этом плане является кинопресса аналитико-теоретического + креативного типа;

- на медиаобразовательных занятиях со школьниками важно уделять внимание изданиям, наделенным аналитическими, креативными функциями, так как они позволяют повысить уровень медиакомпетентности.

На стадии рефлексии студенты работают со своими бортовыми журналами, сравнивают свои предположения с информацией, поступившей от преподавателя.

Таким образом, в данном параграфе мы описали применение некоторых методик развития критического мышления в процессе медиаобразовательных занятий со студентами педагогического вуза. Такие занятия характеризуются преподавателям и студентами как пробуждающие познавательный интерес, развивающих самостоятельное, критическое, творческое мышление, активную позицию аудитории во время занятий.

Примечания

Vaughan L.L., Estes T.N. Reading & Reasoning Beyond the Primary Grades. Boston, Allyn & Dason. 1986.

Айян Д. Эврика: 10 способов освободить ваш творческий гений. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. С.259–264.

Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. 399 с.

Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. М.: Знание, 1990. 64 с.

Бэзэлгэт К. Медиа и молодежь: влияние, восприятие, образование (на материале СМИ). М., 1995. 51 с.

Валькова И.П., Низовская Н.А., Задорожная Н.П., Буйских Т.М.. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): метод. пос./Под общ. ред. Н.А.Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005. 286 с.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1998. 534 с.

Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2004. 175 с.

Кластер Д. Что такое критическое мышление?//Перемена. 2001. № 4. С.36–40.

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.

Методика и технологии работы социального педагога/Под ред. М.А.Галагузовой, Л.В.Мардахаева. М., 2002.

Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. М.: Академический проект, 2004. 560 с.

- Мурюкина Е.В. Использование шести ключевых понятий медиапедагогики (Великобритания) на медиаобразовательных занятиях со студентами педагогического вуза//Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики/Под ред. Н.Б.Кирилловой, К.Э.Разлогова и др. М. Екатеринбург, 2006. С.233–237.
- Мурюкина Е.В. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры//Дополнительное образование. 2006. № 6. С.39-42.
- Мурюкина, Е.В. Диалогическая концепция культуры как методологическая концепция медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 3. С.42-56.
- Мурюкина, Е.В. Психологическая характеристика показателей развития аудитории в области медиакультуры//Дополнительное образование. 2005. № 3. С.6-11.
- Немов Р.С. Общие основы психологии. М.: Изд-во ВЛАДОС, 2001, 688 с.
- Стил Дж., Меридис К., Темпл Ч. Дальнейшие стратегии для развития критического мышления. Бишкек, 1998. С.43–49.
- Темпл Ч., Стил Дж., Меридит К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: Пособие 3. М.: Открытое общество, 1997.
- Ухтомский А.А. Собрание сочинений Т.1 Учение о доминанте. Л.: Изд-во ЛГУ, 1950. 328 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 414 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000. С.179–202.

Приложение 1

Программа по учебному курсу для педагогических вузов «Технология медиаобразования»

(автор программы: доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров)

© *А.В.Федоров, 2007*

Пояснительная записка

Анализ теории и практики российского и зарубежного медиаобразования показывает, что в большинстве случаев медиаобразовательные концепции подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися. В мировой медиапедагогике в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа. В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, "чтения" их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе — критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае - критическое мышление, а в третьем — практические умения.

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами (будущими педагогами) технологии медиаобразования в школе и вузе как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Цель учебного курса: анализ технологий медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

- анализ основных моделей медиаобразования;
- изучение классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности;

- изучение технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии проведения интегрированных медиаобразовательных занятий;
- изучение технологии организации дискуссионных медиаклубов;
- изучение технологии организации медиатек и медиацентров;
- изучение основных технологических принципов медиаобразования в зарубежных странах

Курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «Психология», «Культурология», «Философия», «Эстетика», «Информатика» и др.

Форма контроля – экзамен

Тематический план курса

№	Название темы	Количество часов		
		всего	лекции	практич.
1.	Примерные модели медиаобразования	4	2	2
2.	Технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий	4	2	2
3.	Технологии проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий	4	2	2
4.	Технологии проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий	4	2	2
5.	Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий	4	2	2
6.	Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	7	4	2
7.	Основы медиаобразовательных технологий	2	2	-
8.	Технология проведения медиаобразовательных занятий, рассчитанных на развитие способностей аудитории к восприятию и анализу медиатекстов. Технология организации дискуссионных медиаклубов	5	3	2
9.	Технология организации медиатек и медиацентров	2	2	-
10	Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кино/медиапрессы	7	5	2
11	Технология организации медиаобразовательных занятий на материале рекламы	7	5	2
12	Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кинематографа	7	5	2
13	Основные технологические медиаобразовательные подходы в зарубежных странах	6	6	-
14	ИТОГО:	62	42	20

Содержание курса

1. Примерные модели медиаобразования

Модели медиаобразования можно разделить на образовательно-информационные (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.); воспитательно-этические (рассмотрение моральных, философских проблем на материале медиа); практико-утилитарные (изучение различных медиа с целью последующих фото/видеосъемок, создания интернетных сайтов и т.д.); эстетические (ориентированные на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры); развивающего обучения (культурологические, социокультурные, развития «критической автономии» и т.д.); протекционистские («инъекционные», защищающие от вредных влияний медиакультуры); идеологические (изучение идеологических, политических проблем на материале медиа) и др.

2. Технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий

Технология организации и проведения «литературно-имитационных» творческих занятий. Например, написание различного рода журналистских материалов (статья, рецензия, очерк, интервью, портрет и т.д.), разработка заявки на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра; сценарная разработка – «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написание оригинального мини-сценария произведения медиакультуры (например, рассчитанного на 3-5 минут экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки); написание «режиссерского сценария» по литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) и др.

3. Технология проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий

Технология организации и последующего создания учащимися различных аудиовизуальных медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Технология ролевой (деловой) «театрализованно-ситуативной» игры: распределение между учащимися ролей «журналистов», «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач» и пр.; репетиционный период и практическое создание медиатекста. Сравнение и обсуждение полученных у «команд» результатов.

4. Технология проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий

Технология выполнения «изобразительно-имитационных» творческих заданий (развивающих воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие) с использованием игровых, ролевых возможностей педагогического процесса. Обоснование логики выполнения такого рода заданий (соответствующей логике этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры). Типы творческих «изобразительно-

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

5. Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий

Технология организации и проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в дисциплины обязательного цикла (таких как история, литература, география, биология, экология, музыка, мировая художественная культура и т.д.). Цели и задачи такого рода занятий. Возможности использования ролевых игр, эвристических и проблемных подходов.

6. Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности: «понятийный» - уровень теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования; «контактный» уровень - систематичности медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов; «мотивационный» - уровень мотивации медиаобразовательной деятельности; «операционный» - уровень методических умений в области медиаобразования; уровень педагогического артистизма (общая педагогическая культура, внешний облик, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.); «креативный» уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

7. Основы медиаобразовательных технологий

Виды и формы медиаобразования. Программы медиаобразования школьников и студентов. Лектории, вечера, посвященные медиакультуре. Фотовыставки и газеты. Факультативы и кружки по медиакультуре. Дискуссионные видеоклубы. Любительские медиастудии. Репродуктивные, эвристические, игровые, проблемные медиаобразовательные занятия. Критерии развития аудитории в области медиакультуры. Модульность медиаобразовательных технологий.

Интегрированное медиаобразование в системе обязательных дисциплин. Технология проведения школьного факультатива по основам медиакультуры. Формы медиаобразования (лекции, беседы, письменные работы - рецензия, сочинение; творческие работы). Использование полученных медиаобразовательных знаний и умений в процессе педагогической практики студентов в образовательных учреждениях.

8. Технология проведения медиаобразовательных занятий, рассчитанных на развитие способностей аудитории к восприятию и

анализу медиатекстов. Технология организации дискуссионных медиаклубов

Технологии организации и проведения творческих занятий по восстановлению в памяти учащихся динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения. Практическое усвоение понятий, связанных с медиавосприятием с помощью серии творческих заданий.

Технология организации и проведения творческих занятий, направленная на развитие умения критического анализа медиатекстов. Игровые технологии, направленные на развитие аналитических умений аудитории по отношению к медиатекстам.

Технология организации и проведения занятий медиаклуба. Дискуссионный медиаклуб, его задачи и функции. Роль ведущего медиаклуба. Возможности организации медиаклубов в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

9. Технология организации медиатек и медиацентров

Библиотека и медиатека. Их отличия. Роль современной медиатеки в медиаобразовательном процессе. Проблемы организации и функционирования медиатек в школах и вузах. Понятие «Медиацентр». Возможности организации медиацентров в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

10. Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кино/медиапрессы

Определение современной кино/медиапрессы. Ее виды: интернет-издания (аналоги печатных СМИ, собственные сайты), корпоративные издания, издания для массовой аудитории, издания для профессионалов, рекламные издания, просветительские издания. Типы кино/медиапрессы: развлекательные, информационно-развлекательные, рекламно-информационные, информационно-аналитические и аналитико-теоретические, креативные. Сущностные характеристики современной российской кино/медиапрессы.

Причины использования кино/медиапрессы на медиаобразовательных занятиях с различными возрастными категориями. Технология проведения медиаобразовательных занятий с учащимися на материале кино/медиапрессы. Формы организации, эффективные методики занятий с использованием изданий о кинематографе и медиа.

11. Технология организации медиаобразовательных занятий на материале рекламы

Реклама как феномен современного информационного общества. Определение рекламы в трактовках различных авторов. Типы рекламы: товарная, политическая, социальная. Основные функции рекламы: экономическая, социальная, идеологическая, пропаганда образа жизни, воспитательная, культурная, политическая.

Основные виды рекламного психологического воздействия: информирование, убеждение, внушение и побуждение. Проблема воздействия рекламного сообщения на потребителя. Наиболее разработанные подходы в рекламной деятельности (психоаналитически ориентированный, гипнотический, эриксоновский гипноз, нейролингвистическое программирование – НЛП и др.).

Технология организации медиаобразовательных занятий на материале рекламы, проектируемые цели, задачи, методики и т.д.

12. Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кинематографа

Кинематограф как вид медиакультуры. Основные исторические вехи развития кинематографа. Виды кинематографа, основные жанры кинематографа: мелодрама, комедия, боевик, фильм-катастрофа, фильм ужасов, мюзикл, вестерн и т.д. Основные цели, функции кинематографа, их зависимость от жанровой принадлежности медиапроизведения.

Основные виды восприятия кинопроизведений, сходства и отличительные черты от восприятия других видов медиакультуры (радио, фотография, видеоклипы и пр.). Причины использования кинематографа на медиаобразовательных занятиях со школьниками различных возрастных категорий. Технология проведения медиаобразовательных занятий с учащимися на материале кинематографа. Учет уровней восприятия, возрастных особенностей учеников, их уровня медиакультуры и пр. Формы организации, эффективные методики занятий с использованием кинофильмов.

13. Основные технологические медиаобразовательные подходы в зарубежных странах

Медиаобразовательные технологии во Франции (Ж.Гонне, Э.Бевор, и др.), Британии (К.Бэзэлгэт, Л.Мастерман, Э.Харт, Д.Бэкингам и др.), Германии (Б.Бахмайер, Х.Нейзито, и др.), Канаде (К.Ворсноп, Б.Дункан, Дж.Пандженте и др.), Австралии (П.Гринавей, Р.Куин, Б.Мак-Махон и др.), США (Р.Кьюби, Р.Хоббс, К.Тайнер и др.). Основные технологические аспекты: 1) аспект доступа к медиа (включая терминологию); 2) аспект анализа медиатекстов; 3) аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью); 4) аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов) и др.

План практических занятий

Практическое занятие № 1: Примерные модели медиаобразования

План практического занятия:

1. Анализ медиаобразовательной модели О.А.Баранова.
2. Анализ медиаобразовательной модели С.Н.Пензина.
3. Анализ медиаобразовательной модели Ю.М.Рабиновича.
4. Анализ медиаобразовательной модели Ю.Н.Усова.

5. Анализ медиаобразовательной модели Г.А.Поличко.
6. Анализ медиаобразовательной модели Е.А.Бондаренко
7. Анализ медиаобразовательной модели А.В.Спичкина.
8. Анализ медиаобразовательной модели А.В.Шарикова.
9. Анализ медиаобразовательной модели Л.С.Зазнобиной.
10. Анализ медиаобразовательной модели А.В.Федорова.

Литература

- Баранов О.А. Экран становится другом. М., 1979. 96 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. М., 1994. 96 с.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск, 2000. 91 с.
- Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. М., 1994. 64 с.
- Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. М., 1999. 40 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 76 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1. С.70-73.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Спичкин А.В. Что такое Медиаобразование. Курган, 1999. 114с.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М., 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М., 1993. 90 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.
- Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М., 1991. 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М., 1990. 66 с.
<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Практическое занятие № 2: Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

План практического занятия:

Характеристика, выявление логической последовательности в показателях профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:

- а) «понятийный» уровень;
- б) «контактный» уровень;
- в) «мотивационный» уровень;
- г) «операционный»;

- д) уровень педагогического артистизма;
- е) «креативный» уровень.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое занятие № 3: Технологии проведения «литературно-имитационных», «театрализованно-ситуативных», «изобразительно-имитационных» и интегрированных медиаобразовательных занятий

План практического занятия:

- изучение технологии организации и проведения «литературно-имитационных» творческих занятий;
- изучение, выявление достоинств, недостатков следующих видов «литературно-имитационных» заданий: - написание различного рода журналистских материалов;
- разработка заявки на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;
- сценарная разработка – «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написание оригинального минисценария произведения медиакультуры и т.д.
- выявление взаимосвязи возраста учащегося с видами «литературно-имитационных» заданий.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое занятие № 4: Технологии проведения «театрализованно-ситуативных», медиаобразовательных занятий

План практического занятия:

- Изучение технологии организации и проведения «театрализованно-ситуативных» занятий;
- Выявление возможностей организации «театрализованно-ситуативных» занятий с применением ролевых игр;
- Выявление взаимосвязи возраста школьника с видами «театрализованно-ситуативных» занятий.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое занятие № 5: Технологии проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий

План практического занятия:

- Изучение технологии выполнения «изобразительно-имитационных» творческих заданий.
- Рассмотрение возможностей «изобразительно-имитационных» заданий на развитие воображения, фантазии, ассоциативного мышления, невербального восприятия учащихся;
- Анализ эффективности «изобразительно-имитационных» заданий при использовании педагогом игровых, ролевых возможностей педагогического процесса;
- Рассмотрение типов творческих «изобразительно-имитационных» заданий.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое занятие № 6: Технологии проведения интегрированных медиаобразовательных занятий

План практического занятия:

- Изучение технологии организации и проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в дисциплины обязательного цикла;
- Выявление целей и задач интегрированных занятий;
- Анализ возможностей использования ролевых игр, эвристических и проблемных подходов в рамках интегрированных медиаобразовательных занятий;
- Проблема учета возрастных особенностей учащихся при организации интегрированных занятий.

Литература

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также <http://www.edu.of.ru/mediaeducation> и список литературы в конце данного пособия.

Практическое занятие № 7: Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

План практических занятий

Рассмотрение и анализ показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:

- а) «понятийный» - уровень теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования;
- б) «контактный» - уровень систематичности медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов;
- в) «мотивационный» - уровень мотивации медиаобразовательной деятельности;
- г) «операционный» - уровень методических умений в области медиаобразования;
- д) уровень педагогического артистизма (общая педагогическая культура, внешний облик, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.);
- е) «креативный» - уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

Выявление логической последовательности показателей.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое занятие № 8: Технология развития восприятия медиатекстов в процессе медиаобразования

План практического занятия

- Изучение технологии организации и проведения творческих занятий по восстановлению в памяти учащихся динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов, кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения;
- Рассмотрение роли коллективных обсуждений и разработка рекомендаций по их проведению с учетом возрастных особенностей;
- Изучение технологии организации и проведения творческих занятий, направленной на развитие умения критического анализа медиатекстов;
- Рассмотрение особенностей организации и технологии проведения занятий медиаклуба.
- Рассмотрение, изучение особенностей роли ведущего медиаклуба.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое задание № 9: Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кино/медиапрессы

План практического занятия

- Анализ определения современной кино/медиапрессы.
- Рассмотрение основных видов кино/медиапрессы.
- Классификация основных типов кино/медиапрессы.
- Анализ конкретных российских изданий о кинематографе и медиа, формулировка выводов о качестве, тираже, характере и пр. современной кинопрессы.
- Выявление причин использования кино/медиапрессы на медиаобразовательных занятиях с учащимися различных возрастных категорий.
- Изучение технологий проведения медиаобразовательных занятий с учащимися на материале кино/медиапрессы.
- Анализ форм организации, эффективных методик занятий с использованием кино/медиапрессы.
- Разработка медиаобразовательное занятие на материале кино/медиапрессы со следующими компонентами: цель, задачи, возраст, вид занятия, методы, используемые методики, структурирование занятия и т.д.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшекласников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое задание № 10. Технология организации медиаобразовательных занятий на материале рекламы

План практического занятия

- Анализ существующих определений рекламы.
- Классификация основных типов рекламы.
- Анализ основных функций рекламы.
- Анализ основных видов рекламного психологического воздействия. Выявление проблемы воздействия рекламного сообщения на потребителя.
- Изучение имеющихся технологий организации медиаобразовательных занятий на материале рекламы.

- Разработка медиаобразовательного занятия на материале рекламы со следующими компонентами: цель, задачи, возраст, вид занятия, методы, используемые методики, структурирование занятия и т.д.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог, 2006. 160 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Практическое задание № 10. Технология организации медиаобразовательных занятий на материале кинематографа

План практического занятия

- Изучение причин успеха у разновозрастной аудитории кинематографа.
- Классификация основных исторических вех развития кинематографа.
- Классификация видов и основных жанров кинематографа.
- Анализ видов восприятия кинопроизведений, сравнение с восприятием других видов медиакультуры.
- Изучение технологий проведения медиаобразовательных занятий с учащимися на материале кинематографа.
- Разработка медиаобразовательного занятия на материале кинематографа со следующими компонентами: цель, задачи, возраст, вид занятия, методы, используемые методики, структурирование занятия и т.д.

Литература

<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

См. также список литературы в конце данного пособия.

Литература

Монографии, учебные пособия, научные сборники

- Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. 55 с.
- Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Баранов О.А. Творческие работы студентов. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2006. 104 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 704 с.
- Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: РИП-холдинг, 2004. 174 с.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Сиб. фил. ин-та культурологи, 2000. 91 с.
- Браус Д.А., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу. СПб.: НААЕЕ, 1994.
- Валькова И.П., Низовская И.А., Задорожная Н.П., Буйских Т.М.. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии)/Под ред. И.А.Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005. 286 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи//Информационная и психологическая безопасность в СМИ. Т.1 М., 2002.
- Вершинская О.Н. Информационно-коммуникационные технологии. М.: Наука, 2007. 203 с.
- Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004.
- Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
- Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.
- Гура В.В. Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
- Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005. 149 с.
- Духанин В. Православие и мир кино. Москва: Drakkar, 2005. 190 с.
- Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Под ред. А.П.Короченского. Белгород: изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.
- Заир-Бек С.И. Критическое мышление. М., 2002.
- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
- Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.
- Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.
- Инновационные процессы в педагогической практике и образовании/Под ред. Г.Н.Прозументовой. Барнаул - Томск, 1997.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
- Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. 400 с.

- Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
- Критическое мышление и новые виды грамотности/Сост.О.Варшавер. М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. 80 с.
- Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист, 1993. С.22-23.
- Моль А. Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении. 2000 //http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml
- Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудиловой, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. 346 с.
- Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. 60 с.
- Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2006. 176 с.
- Пензин С.Н. Анализ фильма. Учебно-методическое пособие для студентов. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. 31 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 76 с.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 1997.
- Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы)/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 152 с.
- Проблемы экранного творчества/Ред. Н.Ф.Хилько. Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 20 с.
- Психология. Словарь/Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
- Размышления о критической грамотности//Перемена, 2003. Т.4. № 3. С.43-46.
- Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. М.: Логос, 2005. 460 с.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.
- Силласте Г.Г. Сельская молодежь в лабиринте средств массовой информации. М.: Изд-во Рос. акад. образования, 2005. 239 с.
- Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук /Под общ. ред. В.В.Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.
- Современный словарь по педагогике/Сост. Е.С.Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
- Современный философский словарь/Под общ. ред. В.Е.Кемерова. М., 1998.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления: пособие. М., 1997.
- Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. М.: Знание, 1962. 46 с.
- Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: Свод основ. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.

- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. Н. Новгород: Арабеск, 2001. 272 с.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SvR-Аргус, 1995. 224 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.
- Хилько Н.Ф. Экология аудиовизуального творчества. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2005. 110 с.
- Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Учебное пособие. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Челышева И.В., Шаповалова В.С, Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 216 с.
- Шариков А.В. , Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. 66 с.
- Шариков А.В. Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Изд-во Академия педагогических наук СССР, 1991. 43 с.
- Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технология, практики/Под ред. Н.Б.Кирилловой, К.Э.Разлогова. М. Екатеринбург, 2006. 288 с.
- Юдина Е.Н. Медиапространство как культурная и социальная система. М.: Прометей, 2005. 160 с.

Статьи в журналах, научных сборниках

- Баженова Л.М. Азбука кино//Программы дополнительного художественного образования детей. М.: Просвещение, 2005. С.152-166.
- Баженова Л.М. История лаборатории экранных искусств в контексте медиаобразования//Медиаобразование. 2007 N 2. С.19-51.
- Баженова Л.М. Основы экранной культуры. Программа для I-IV классов//Искусство в школе. 2005. №1. С.49-54. № 2. С.41-46.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Медиа, современная семья и школьник//Медиаобразование. 2006. N 2. С.27-41.
- Бондаренко Е.А. Медиакультура как основа реализации творческого потенциала учащихся//Элективные курсы по предметам художественно-эстетического цикла в рамках

- основного и дополнительного образования: к проблеме вариативности обучения. М.: Спутник, 2005. С.5-9.
- Бондаренко Е.А. Основы экранной культуры//Искусство в школе.2005. №3. С.48-52.
- Бондаренко Е.А. Творческий проект как элективный курс Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.188-194.
- Бочарская И.А. Роль медиаобразования в системе формирования культуры личности старшеклассника//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.239-241.
- Голубева Е.И. Основы взаимодействия с информацией как инструмент формирования у школьников представления о целостности мира//Медиаобразование. 2006. N 2. С.42-48.
- Григорова Д.Е. Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//Медиаобразование. 2006. N 3. С.21-29.
- Гудилина С.И. Инновационная деятельность в области медиаобразования Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.8-13.
- Гудилина С.И. Модернизация общего среднего образования: медиаобразование и информационно-коммуникативные технологии//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.8-12.
- Гура В.В. Информационная компетентность социального педагога как составляющая профессиональной подготовки//Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. Ч. III. Ростов, 2006. С.42-43.
- Гура В.В. Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Медиаобразование. 2005. № 1. С.77-80.
- Гура В.В. Медиакультура как когнитивный фильтр для медиавирусков//Медиаобразование. 2006. N 2. С.16-20.
- Гура В.В. Новые виды интеллектуальной деятельности в медиасреде как основа развития медиакомпетентности//Медиаобразование. 2007 N 2. С.87-98.
- Гура В.В. Синергетический подход в педагогическом проектировании электронных медиаобразовательных ресурсов и сред//Педагогика: семья, школа, общество. Кн.5./Под ред. О.И.Кирикова. Воронеж, 2005. С.233- 240.
- Гура В.В. Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды//Известия ТРГУ. 2006. № 2. С.118-122.
- Гура В.В. Теория педагогического проектирования личностно ориентированных электронных медиаобразовательных ресурсов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2006. Спец. вып. С.29-31.
- Демидов А.А. Компакт-диск «Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика» – новая инициатива Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Ассоциации кинообразования и медиapedагогики России//Медиаобразование. 2006. N 1. С.4-9.
- Жилавская И.В. От медиапроектов – к системе медиаобразования//Медиаобразование. 2007 N 2. С.4-8.
- Жукоцкая З.Р., Горелова Е.В. Медиаобразование в контексте формирования информационной культуры личности//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.285-288.
- Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом средней общеобразовательной школы//Медиаобразование. 2005. № 2. С.29-51.
- Иванова Л.А. Кафедра педагогики в вузе как центр научно-исследовательской работы в области проблем медиаобразования в школьной и вузовской педагогике//Социальная

- значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.312-323.
- Ильичев Г. Кинообразование в моей жизни//Медиаобразование. 2006. N 1. С.13-18.
- Калач Е.В., Пензин С.Н. Медиаобразование в Серебряном веке//Медиаобразование. 2007 N 2. С.9-19.
- Кириллова Н.Б. Зачем нужна медиакультура?// Медиатека. 2006. N 3. С.34-36.
- Кириллова Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации//Педагогика. 2005. № 5. С.13-21.
- Кириллова Н.Б. От медиаобразования — к медиакультуре//Медиаобразование. 2005. № 5. С.52-55.
- Колесниченко В.Л. Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//Медиаобразование. 2006. N 3. С.62-68.
- Колесниченко В.Л. Канада – лидер медиаобразования//Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2006. N 1. С.68-72.
- Колесниченко В.Л. Оракул электронного века//Медиаобразование. 2006. N 1. С.46-49.
- Короченский А.П. Важный вклад в медиапедагогику//Медиаобразование. 2005. № 1.С.121-124.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только «внешние» трудности и препятствия//Медиаобразование. 2005. № 3. С.37-42.
- Короченский А.П. Медиаобразование и журналистика на Юге России//Юг России в прошлом и настоящем: история, экономика. культура. Т.1. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.316-323.
- Короченский А.П. Медиаобразование как фактор демократизации телевидения (европейский опыт) //Медиаобразование. 2006. N 3. С.44-53.
- Короченский А.П. Медиаобразование: миф или реальность?//Медиаобразование. 2005. № 2. С.82-86.
- Кругликова Л.С. Медиаобразование как условие развития профессиональной компетенции педагогов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.364-369.
- Кругликова Л.С. Составляющие профессиональной компетентности в медиаобразовательной деятельности Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.30-34.
- Кто есть кто в российской медиапедагогике//Медиаобразование. 2006. N 1 С.73-93. № 2. С.62-86.
- Кутькина, О. П. Овладение студентами креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств//Актуальные задачи реализации учебно-научно-творческого потенциала Западно-Сибирского округа художественного образования. Барнаул : Изд-во АлтГАКИ, 2005. С.119–123.
- Кутькина, О.П. Актуальность процесса формирования медиакомпетентности студентов//Формирование профессиональной компетентности специалистов как цель модернизации образования. Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. ун-та , 2005. С.292–293.
- Кутькина, О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности студентов библиотечно-информационной специальности//Психодидактика высшего и среднего образования. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2006. Ч. 2. С. 278–281.
- Кутькина, О.П. Формирование медиакомпетентности студентов института культуры (организация опытно-экспериментальной работы)//Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития. Одесса: Черноморье, 2005.

- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях//Медиаобразование. 2005. № 1. С.56-66.
- Лиханова Е.Н. Социально-психологический и морально этический аспекты экранной культуры современного подростка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.22-38.
- Максимова В. Журналистское образование: сумма технологий, или культура творчества?//Медиаобразование. 2006. N 1. С.39-45.
- Максимова Г.П. Медиатедагогика как одно из направлений современного образования//Известия вузов. Северо-кавказский регион. 2005. № 4. С.119-123.
- Максимова Г.П. Технологии медиаобразования//Высшее образование в России. 2005. № 6.С.131-134.
- Марченков А.А., Цветаева В.Б. Перспективы интеграции киноклуба в систему гуманитарного образования//Медиаобразование. 2005. № 3. С.65-68.
- Мельник Г.С. Подходы в изучении проблемы журналистского образования в России//Massmedia. XXI век. 2006. № 1.
- Мельникова Е.М. Медиаобразовательный потенциал детской периодики белгородской области//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.229-236.
- Минбалеев А.В. Роль медиаобразования в формировании информационно-правовой культуры современной молодежи//Медиаобразование. 2007 N 1. С.12-16.
- Михарева Н.Б. Медиаобразовательные технологии как средство личностно-ориентированного и деятельностного обучения//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.369-375.
- Мурюкина Е.В. Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 3. С.42-55.
- Мурюкина Е.В. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры//Дополнительное образование. 2006. № 6. С.39-42.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект)//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.59-62.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы//Медиаобразование. 2005. № 4. С.23-39.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов//Медиаобразование. 2007 N 2. С.11-115.
- Мурюкина Е.В. Межрегиональная конференция «Информационное общество и молодежь»//Медиаобразование. 2007 N 1.С.8-11.
- Мурюкина Е.В. Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы//Медиаобразование. 2005. № 2. С.52-61.
- Мурюкина Е.В. Психологическая характеристика показателей развития аудитории в области медиакультуры//Дополнительное образование. 2005. № 3. С.6-11.
- Мурюкина Е.В. Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории//Медиаобразование. 2006. N 3. С.30-33.
- Мурюкина Е.В. Российская кинопресса: современное состояние, тенденции развития//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.225-229.
- Мурюкина Е.В. Современная российская кинопресса и медиаобразование//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.138-140.

- Мурюкина Е.В. Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников//Медиаобразование. 2005. № 6. С.48-77.
- Назарова В.В. Роль элективных кинообразовательных курсов в развитии учащихся четвертых-седьмых классов Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.202-205.
- Новикова А.А. Интеграция обучения медиаграмотности в систему образования//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.338-339.
- Новикова А.А. Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? //Медиаобразование. 2005. № 1. С.107-112.
- Новикова А.А. Методика проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в курс английского языка//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудиной, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.82-85.
- Новикова А.А. Современные тенденции развития медиаобразования в США//Медиаобразование. 2006. N 3. С.54-61.
- Новикова А.А. Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.537-539.
- Павлова Е.Д. Медиаобразование как способ формирования национальной информационной культуры//Приоритетные национальные проекты: первые итоги и перспективы реализации//Отв. ред. Ю.С. Пивоваров. М.: ИНИОН РАН, 2007. С.204-208.
- Пантелеева Е.Е. Медиаобразовательные технологии в школьной практике//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудиной, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.376-378.
- Парменова Н.А. Медиаобразование на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудиной, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.315-317.
- Пензин С.Н. ...плюс краеведение и культурология//Медиаобразование. 2005. № 3. С.28-36.
- Пензин С.Н. Медиаобразование: дорога длиною в жизнь//Медиаобразование. 2005. № 5. С.43-51.
- Пензин С.Н. Николай Алексеевич Лебедев (1897-1978): патриарх отечественного кинообразования//Медиаобразование. 2005. № 1. С.81-89.
- Пензин С.Н. Союз медиапедагогики и краеведения//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.127-131.
- Пензин С.Н. Учитель кино (к пятидесятилетию педагогической деятельности Олега Александровича Баранова)//Медиаобразование. 2007 N 1. С.83-92
- Плавкина А.А. Формирование коммуникативной компетентности на основе медиаобразовательных технологий (на уроке информатики) //Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудиной, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.180-182.
- Подкопаева Е.В. Кино для историка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.18-21.
- Поличко Г.А. Изучение изображения как компонента экранного образа//Медиаобразование. 2005. № 3. С.56-65.
- Поличко Г.А. Автобиографические заметки медиапедагога//Медиаобразование. 2005. № 1. С.25-55.
- Поличко Г.А. Изучение монтажа на медиаобразовательных занятиях//Медиаобразование. 2005 № 4. С.40-48.
- Постовая Л.Б. Формирование коммуникативной компетентности на основе использования медиаобразовательных технологий (на уроках развития речи в 6 классе)//Образовательные

- технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.206-208.
- Разлогов К.Э. Медиаобразование – мифы и реальность//Медиаобразование. 2006. N 3. С.90-93.
- Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование?//Медиаобразование. 2005. № 2. С.68-75.
- Российские медиапедагоги XX века: краткие творческие биографии//Медиаобразование. 2005. № 5. С.62-74.
- Рудакова Д.Т. Развитие коммуникативной культуры на основе использования информационно-коммуникативных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.111-118.
- Рыжих Н.П. Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств//Медиаобразование. 2005. № 1. С.93-102.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование в свете диалога культур//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. N 2. С.136-139.
- Рыжих Н.П. Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» //Медиаобразование. 2006. N 4.
- Сальный Р.В. Мыслить критически//Медиаобразование. 2006. N 3. С.120-122.
- Сальный Р.В. Развитие восприятия аудиовизуального медиатекста у старшеклассников//Материалы XIII международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов»/Ред. А.И.Андреев, И.А.Алешковский. Т.2. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.418-419.
- Симаков В.Д. Из истории кинолюбительства в России//Медиаобразование. 2006. N 3. С.4-17.
- Симаков В.Д. Когда в руках видеокамера//Искусство в школе. 2006. № 1. С.55-56.
- Смирнов Д.О., Зубакин М.В. Медиапсихология: теория, практика и перспективы развития//Медиаобразование. 2007 N 1. С.26-35.
- Столбникова Е.А. К вопросу о медиаграмотности современных педагогов//Глобализация: pro et contra: «Глобализационный вызов истории на рубеже тысячелетий: приоритеты российской культуры и искусства». СПб., 2006. С. 265-267.
- Столбникова Е.А. Медиаграмотность как профессиональная компетентность//Проблемы модернизации высшего профессионального образования. Волгодонск, 2006. С.62-67.
- Столбникова Е.А. Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//Медиаобразование. 2006. N 2. С.55-61.
- Столбникова Е.А. Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов//Медиаобразование. 2005. № 1. С.66-77.
- Столбникова Е.А. Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию//Медиаобразование. 2005. № 3. С.69-95.
- Столбникова Е.А. Проблемы информационной безопасности современного студенчества//Современные проблемы прикладной психологии». Ярославль, 2006.
- Тарасов К.А. Аудиовизуальная культура и образование//Высшее образование в России. 2005. № 5. С.90-96.
- Тихомирова К.М. Методический прием в системе медиаобразовательных технологий Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.263-271.
- Факторович А.Л. Медиаобразование и специфика региональной информационной политики//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.236-238.
- Фатеева И.А. Непрофессиональное медиаобразование и его кадровое обеспечение в России//Вестник Челябинского государственного университета. 2005. № 1. С.6-10.
- Фатеева И.А. От творческого конкурса к экзамену по медиакультуре//Высшее образование в России. 2005. № 5. С.86-89.

- Федоров А.В. Международные конференции по медиаобразованию//Медиаобразование. 2006. № 1. С.50-72.
- Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. 2004. № 4. С.52 – 70.
- Федоров А.В. А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования//Искусство и образование. 2005. № 6. С.67-79.
- Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//Инновации в образовании. 2006. N 6. С. 24-38.
- Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания//Перемена. 2007. N 3. С.15-21.
- Федоров А.В. Аудиовизуальное творчество и экранная культура: медиаобразовательные аспекты//Медиаобразование. 2005. № 1.С.117-120.
- Федоров А.В. Аудиовизуальные медиа и защита прав ребенка (медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию)//Инновационные образовательные технологии. 2005. № 4. С.46-51.
- Федоров А.В. Возможности ограничения и контроля показа насилия на экране//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.61-63.
- Федоров А.В. И.С.Левшина: кинокритик и кинопедагог//Искусство и образование. 2004. № 6. С.75-79.
- Федоров А.В. Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//Медиаобразование. 2007 N 1. С.36-43.
- Федоров А.В. Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания//Инновации в образовании. 2006. № 2. С.5-13.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. 2002. № 2. С.21-26.
- Федоров А.В. Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.18-26.
- Федоров А.В. Классификация показателей развития медиаграмотности студентов педагогических вузов//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.549-551.
- Федоров А.В. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.323-332.
- Федоров А.В. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//Инновационные образовательные технологии. 2006. N 4. С.44-50.
- Федоров А.В. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//E-Citizen: Электронный гражданин. CD. М.: ECDL. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. 0, 3 п.л.
- Федоров А.В. Контент-анализ на медиаобразовательных занятиях Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.163-165.
- Федоров А.В. Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов//Медиаотека. 2006. N 2. С.33-37. N 4. С.27-30.
- Федоров А.В. Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//Медиаобразование. 2006. N 3. С.72-89.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии//Медиаобразование. 2005. № 1. С.103-106.

- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Дистанционное и виртуальное обучение. 2002. № 6. С.53-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. 2002. № 1. С.97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Восточной Европе//Медиаобразование. 2005. № 4. С.49-55.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//Медиаобразование. 2005. № 2. С.97-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//Школьные технологии. 2003. № 3. С.122-126.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Латинской Америке//Медиаобразование. 2006. N 3. С.69-71.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С.29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии//Медиаобразование. 2005. № 3. С.96-101.
- Федоров А.В. Медиаобразование в современной России//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 50-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 3. С.46-47.
- Федоров А.В. Медиаобразование должно стать частью учебных программ//Перемена. 2006. № 3. С.25-30.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//Медиатека. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.51-71.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.
- Федоров А.В. Медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию//Молодежь и общество. 2007. N 1. С.110-116.
- Федоров А.В. Медиаобразование школьников и студентов: как относятся учителя к этой проблеме?//Инновационные образовательные технологии. 2006. N 3. С.3-12.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. №3. С.65-74. № 4. С.78-95.
- Федоров А.В. Международные конференции по медиаобразованию//Медиаобразование. 2006. N 1. С.50-72.
- Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001. № 1. С.131- 145.

- Федоров А.В. Насилие на экране//Человек. 2004. № 5. С.142-151.
- Федоров А.В. Насильство на екрані//MediaКритика. 2004. № 6. С.28-32.
- Федоров А.В. Неповнолітня аудиторія і проблема «екранного насильства»//Кіно-коло (Україна). 2003. № 20. С.86-103.
- Федоров А.В. Несовершеннолетняя аудитория и насилие на экране//Педагогическая диагностика. 2007. N 1. С.141-151.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. 2004. № 2. С.58-66.
- Федоров А.В. Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов//Образовательная среда сегодня и завтра. М.: Федеральное агентство по образованию, 2006. С.586-588.
- Федоров А.В. Основные модели медиаобразования в США//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.278-281.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В. От чтения книг – к чтению медиатекстов//Школьная библиотека. 2005. № 4. С.30-33.
- Федоров А.В. Отношение учащихся к насилию на экране, причины и следствия их контакта с экраным насилием//Педагогическая диагностика. 2007. N 2. С.129-139.
- Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//Образование в пространстве культуры. Вып.2./Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. – С.259-277.
- Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. С.84-97.
- Федоров А.В. Отношение школьных учителей к проблеме насилия на экране//Молодежь и общество. 2007. N 1. С.90-109.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//Специалист. 1994. № 1. С.15-19.
- Федоров А.В. Поиски новых ориентиров в медиаобразовании//Журналистика и медиарынок. 2006. №7 – 8.
- Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//Мониторинг. 2004. № 2. С.87-93.
- Федоров А.В. Практика обмеження показу насильства на американському екрані»//Кіно-коло (Україна). 2003. № 20. С.103-105.
- Федоров А.В. Проблема насилия на американском и российском экране//Americana. Вып.6. Волгоград: Изд-во Волг. гос. ун-та, 2004. С.292-305.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. 2001. № 2. С.57-64.
- Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. 2002. № 2. С.84-89.
- Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//Инновации в образовании. 2007. № 4. С.30-47.
- Федоров А.В. Развитие медиаобразования на современном этапе//Инновации в образовании. 2007. № 3. С.40-51.
- Федоров А.В. Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов//Медиатека. 2006. N 3. С.27-33. 2007. N 1. С.26-33.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.

- Федоров А.В. Сравнительный анализ уровней показателей развития медиаграмотности студентов//Иновации в образовании. 2007. N 1. С.43-75.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В. Технологии медиаобразования в современном вузе//Экранная культура в современном медиaprостранстве: методология, технологии, практики/Ред. К.Э.Разлогов, Н.Б.Кириллова. – М. – Екатеринбург, 1996. С.182-198.
- Федоров А.В. Учебные программы по медиаобразованию в вузах: сравнительный анализ//Образование и наука – основной ресурс третьего тысячелетия/Ред. И.Г.Акперов и др. Ростов: Изд-во Ин-та управления, бизнеса и права, 2006. С.558-562.
- Федоров А.В. Феномен медийного успеха//Вестник электронных и печатных СМИ. 2007 № 1.
- Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экраным насилием»//Педагогика. 2004. № 6. С.45-49.
- Федоров А.В. Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//Иновационные образовательные технологии. 2006. № 1. С.35-47.
- Федоров А.В. Эстетический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//Иновационные образовательные технологии. 2007. № 2.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Ключевые теории медиаобразования//Преподаем журналистику: взгляды и опыт/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. С.51-84.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в Восточной Европе//Медиаобразование. 2005. № 4. С.49-55.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. № 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2002. № 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//Медиаобразование. 2006. N 3. С.18-20.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//Медиаобразование. 2006. N 3. С.18-20.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. 2004. № 8. С.34-40.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей//Медиаобразование. 2007 N 2. С.52-86.
- Франко Г.Ю. Самого главного глазами не увидишь...//Искусство в школе. 2006. N 6. С.48-53.
- Франко Г.Ю. Снимаем притчу// Искусство в школе. 2006. N 3. С.38-41.
- Франко Г.Ю. Великая Отечественная в литературе и на экране//Искусство в школе. 2005. №1. С.54-63.
- Франко Г.Ю. Искусство кино и отечественная культура//Программы дополнительного художественного образования детей. М.: Просвещение, 2005. С.166-181.
- Хербек Дж., Бейтер К. Обучение критической грамотности: как помочь будущим учителям осознать роль чтения и письма в раскрепощении личности//Перемена. 2003. Т.4. № 3. С.37-42.

- Хилько Н.Ф. Аудиовизуальное творчество как художественно-эстетическая деятельность//Искусство и образование. 2006. № 1. С.59-71.
- Хилько Н.Ф. Коллективные и авторские компоненты педагогических технологий аудиовизуального творчества//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Хилько Н.Ф. Концепция социокультурных педагогических технологий любительского аудиовизуального творчества//Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. – Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005. С.18-23.
- Хилько Н.Ф. Медиасреда в системе взаимоотношений с экранной информацией//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Хилько Н.Ф. Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании//Медиаобразование. 2005. № 6. С.14-38.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные педагогические технологии любительского аудиовизуального творчества//Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2005. С.54-148.
- Худолеева Е.И. Педагогические проблемы современного медиаобразования в России//Материалы 56-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2006. С.92-99.
- Худолеева Е.И. Перспективы развития медиаобразования в ФРГ//Материалы 55-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2005. С.82-86.
- Худолеева Е.И. Преимущества и недостатки использования компьютера при решении педагогических проблем медиаобразования в ФРГ и в России//Компьютерные учебные программы и инновации. 2006. № 7. С.152-157.
- Худолеева Е.И., Невзоров М.Н. Проблемы современного медиаобразования в ФРГ//Материалы 55-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2005. С.86-95.
- Чельшева И.В. Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934)//Медиаобразование. 2005. №1. С.7-25.
- Чельшева И.В. Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)//Медиаобразование. 2005. № 2. С.4-28.
- Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991)//Медиаобразование.2005. № 4. С.4-22.
- Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)//Медиаобразование. 2005. № 3. С.4-28.
- Чельшева И.В. Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском информационном пространстве. Ч. 2. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.553-554.
- Чельшева И.В. Анализ произведений экранной культуры: традиции российской медиапедагогике//Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технология, практика/Под ред. Н.Б. Кирилловой, К.Э. Разлогова и др. Екатеринбург: Уральский рабочий, 2006. С.273-276.
- Чельшева И.В. В пространстве медиакультуры//Медиаобразование. 2005. № 3. С.102-103.
- Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//Медиаобразование. 2006. N 2. С.4-15.
- Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов//Медиаобразование. 2007 N 2. С.99-110.
- Чельшева И.В. Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. N 2. С.147-151.

- Чельшева И.В. Истоки и перспективы развития эстетически ориентированного медиаобразования в России//Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005.С.5-8.
- Чельшева И.В. Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск//Журналистика и медиарынок. 2006. №2-3.
- Чельшева И.В. Медиаобразование продолжается//Медиаобразование. 2006. N 1. С.97-102.
- Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005)//Медиаобразование. 2005. № 5. С.4-32.
- Чельшева И.В. Медiateкст и его прочтение//Медиаобразование. 2006. N 1. С.102-104.
- Чельшева И.В. Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Чельшева И.В. Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.208-214.
- Чельшева И.В. Первые шаги в освоении семейной медиаграмотности//Медiateка. 2006. N 3. С.37-38.
- Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности//Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.270-271.
- Чельшева И.В. Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С. 165-167.
- Чельшева И.В. Развитие медиаобразования в России на материале ТВ и мультимедиа//Медiateка. 2006. N 4. С.31-34.
- Чельшева И.В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 6. С.4-14.
- Шак Т.Ф. Учебный курс «Музыка в структуре медиатекста»//Медиаобразование. 2005. № 5. С.38-42.
- Шариков А.В. 12 «зол» телевидения и задачи медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 6. С.39-48.
- Шариков А.В. Детских телепрограмм становится все меньше//Медиаобразование. 2005. № 1.С.90-92.
- Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование?//Медиаобразование. 2005. № 2. С.75-81.
- Шариков А.В. Шаг навстречу: кино, наука, образование//Медиаобразование. 2006. N 1. С.10.
- Шестакова Л.А. Функциональная нагрузка медиапедагогики и формирование художественной медиакультуры современного школьника//Мир психологии. 2005. N 3. С.211-217.
- <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>

Мурюкина Елена Валентиновна, Чельшева Ирина Викторовна. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов/Отв. ред. А.В.Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.