

А.В.Федоров, И.В.Челышева, А.А.Новикова и др.

Проблемы медиаобразования

(научная школа под руководством А.В.Федорова)

Монография



Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А.В.Федорова). Монография. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2007. 212 с.

В монографии рассматривается медиаобразовательная тематика научной школы под руководством профессора, доктора педагогических наук, президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, главного редактора журнала «Медиаобразование», эксперта МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» А.В.Федорова.

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 978-5-87976-44

ББК 74.202.15.

Fedorov, A., Chelysheva, I., Novikova, A. and all. Problems of Media Education (Scientific School of Prof. Alexander Fedorov). Taganrog, 2007, 212 p.

This is the monograph about scientific school 'Media Education' of Prof. Dr. Alexander Fedorov. A. Fedorov is the President of Russian Association for Film & Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation> - Russian and English versions), Editor of Russian Journal 'Media Education' (<http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>), Expert of IPOS UNESCO 'Information for All' (www.ifap.ru).

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 А.В.Федоров.

Рецензенты:

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

© Коллектив авторов, 2007

Оглавление

Предисловие.....	4
Введение (Краткая информация о научной школе «Медиаобразование медиакомпетентность» под руководством проф. А.В.Федорова).....	6
1. Базовые термины, теории, ключевые концепции медиаобразования (автор текста – А.В.Федоров).....	12
2. Основные этапы развития медиаобразования в России (автор текста – И.В.Челышева).....	60
3. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) (автор текста – Е.А.Столбникова).....	82
4. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств (автор текста – Н.П.Рыжих).....	109
5. Формирование медиакультуры старшеклассников на материале кинопрессы (автор текста – Е.В.Мурюкина).....	134
6. Основные этапы развития медиаобразования в Канаде (автор текста – В.Л.Колесниченко).....	155
7. Современные тенденции развития медиаобразования в США (автор текста – А.А.Новикова).....	173
8. Интерактивное развития медиакомпетентности в Web Quest и деловой игре (авторы текста – А.В.Федорова и А.А.Новикова).....	183
Заключение.....	199
Краткий список работ научной школы А.В.Федорова по тематике медиаобразования.....	201

Предисловие

Медиа (средства массовой коммуникации) с каждым годом играют все большую роль в жизни людей и в образовательном процессе. Отсюда понятна важность интенсивного развития медиаобразования, которое «Российская педагогическая энциклопедия» трактует как направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение 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 с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

В документах Совета Европы (членом которого, как известно, является и Россия) «медиаобразование (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека» [Council of Europe, 2000].

Результатом медиаобразования становится повышение уровней медиаграмотности/медиакомпетентности аудитории. Медиаграмотность/медиакомпетентность многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медийную информацию.

В течение двадцати лет наш научный коллектив занимается исследованием проблем медиаобразования. В данную монографию вошли лишь некоторые из направлений такого рода исследований. От базовых терминов, теорий и ключевых концепций медиаобразования (глава 1) и изучения основных этапов развития медиаобразования в России (глава 2) мы перешли к анализу проблем развития критического мышления студентов педагогического

вуза в процессе медиаобразования (глава 3). Важное место в обозначенной нами тематике научной школы уделяется и медиаобразованию студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств (см. главу 4), формированию медиакультуры учащихся на материале прессы (глава 5), интерактивному развитию медиакомпетентности (глава 8). Значительное место в исследованиях нашей научной школы занимает компаративистика - анализ теории и практики развития медиаобразования в зарубежных странах. В данной монографии рассматриваются основные этапы развития медиаобразования в Канаде (глава 6) и современные тенденции развития медиаобразования в США (глава 7).

Мы надеемся, что монография будет полезна для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, учителей. Полагаем, что 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.

Введение

(краткая информация о научной школе «Медиаобразование и медиакомпетентность» под руководством д.п.н., профессора А.В.Федорова)

Тематика направления научной школы: «Медиаобразование, медиакомпетентность, медиапедагогика»

Научный руководитель научной школы: д.п.н., профессор Федоров Александр Викторович, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института, главный редактор журнала «Медиаобразование», эксперт МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех».

Роль и место научной школы в развитии медиаобразования в России.

Основная масса российских исследований в области медиаобразования, так или иначе, основывалась на школьном и внешкольном материале. Между тем, дальнейшее развитие медиаобразования в России представляется крайне затруднительным без участия медиакомпетентных учителей, преподавателей. Вот почему усилия нашей научной школы сконцентрировались на чрезвычайно актуальной проблеме разработки теоретической концепции и методических подходов медиаобразования будущих педагогов.

Коллектив научной школы уже 20 лет работает над систематизацией и анализом теоретических и методических концепций медиаобразования в России и за рубежом. В сентябре 2002 года по представлению руководителя научной школы в Министерстве образования РФ была зарегистрирована (№ государственной регистрации УМО 03.13.30) новая специализация для педагогических вузов – «Медиаобразование». С 1.09.2002 мы начали экспериментальное обучение по этой специализации в нашем вузе.

С 2000 года участниками научной школы создано и поддерживается несколько медиаобразовательных интернет-сайтов, включая сайт на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации – <http://edu.of.ru/mediaeducation> С января 2005 года при

поддержке МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» и Московского бюро ЮНЕСКО коллектив научной школы инициировал и стал выпускать российский педагогический журнал «Медиаобразование».

Общественное признание научной школы в мире.

Коллектив научной школы имеет членство в следующих международных организациях: Международная палата «Дети, молодежь и медиа», международная организация CIFEJ (Монреаль, Канада), «Международный исследовательский форум «Дети и медиа» IRFCAM (Сидней, Австралия) и является официальным партнером Московского бюро ЮНЕСКО (<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>) и Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» (<http://www.ifap.ru>).

Члены коллектива научной школы были докладчиками на следующих ведущих международных конференциях:

- международная конференция ЮНЕСКО «Между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу» (СПб, 2005), докладчик – А.В.Федоров;
- заседание Совета Европы в Страсбурге по вопросам интернет и медиаобразования (2002), докладчик – А.В.Федоров;
- европейская конференция по медиаобразованию в Белфасте (2004), докладчик – И.А.Каруна;
- международная конференция по медиаобразованию в Познани (2004), докладчик – И.В.Чельшева;
- международная конференция по медиаобразованию в Монреале (2003), докладчик – А.В.Федоров;
- международная конференция по компьютерным играм в Лондоне (2002), докладчик – А.А.Новикова;
- международная конференция по медиаобразованию во Львове (2002), докладчик – Е.В.Мурюкина;
- международные саммиты «Медиа для детей» в Салониках (2001, 1999), докладчик – А.В.Федоров;
- международная конференция по медиаобразованию в Женеве (2000), докладчик – А.В.Федоров;
- международный саммит по медиаобразованию в Торонто (2000), докладчик – А.В.Федоров;

- международная конференция ЮНЕСКО по медиаобразованию в Вене (1999), докладчик – А.В.Федоров;
- международная конференция по медиаобразованию в Сан-Паулу (1998), докладчик – А.В.Федоров;
- международная конференция ЮНЕСКО по медиаобразованию в Париже (1997), докладчик – А.В.Федоров;

В последние годы за научные достижения руководителю научной школы А.В.Федорову были присуждены следующие премии:

- Премия Союза кинематографистов РФ (гильдия киноведения) за лучшую российскую книгу по проблемам теории медиакультуры (2002);
- Премия губернатора Ростовской области в области науки (2000).

В 1997 году звания «Соросовского аспиранта» был удостоен О.А.Благодарев (научный руководитель – А.В.Федоров).

Исследования в рамках научной школы стимулировали компаративистские научные исследования в области медиаобразования, связанные с Россией в Канаде (К.Ворсноп, Л.Розэр) и в США (Л.Гилберт).

В последние годы достижения нашей научной школы отмечаются в центральных научных изданиях [См., к примеру: Сапунов Б. Образование и медиакультура//Высшее образование в России. 2004. № 8. С.31. Чудинова В.П. и др. Дети и библиотеки в меняющейся среде. М.: Школьная библиотека. 2004. С.154-165; Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. С.79-81, 203-238].

Участие научной школы в государственных и международных научных программах и грантовых исследованиях.

Члены коллектива научной школы не раз становились победителями престижных грантовых конкурсов: РГНФ, «Университеты России», Министерства образования России, Президента Российской Федерации, Фулбрайта, Института Кеннана, Института «Открытое общество», ДААД, Фонда МакАртуров и др. Например:

- исследование в рамках Программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки РФ. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В.Фёдоров. Время действия гранта: 2006-2008.
- Исследование по гранту Совета по грантам Президента Российской Федерации «Государственная поддержка ведущих научных школ России».

Руководитель ведущей научной школы РФ в области гуманитарных наук – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2003–2005.

-Исследования по грантам Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Руководитель научно-исследовательского проекта по грантам РГНФ – А.В. Фёдоров. Время действия грантов: 1999-2000, 2001–2003 и 2004-2006.

-Исследование в рамках гранта ECA Alumni (США). Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2004.

-Исследование в рамках гранта ИНО-Центра «Межрегиональные исследования в общественных науках» (МИОН). Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2004-2005.

-Исследование по гранту Фонда МакАртуров (США) по научным исследованиям в области социальных наук. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002–2004.

-Исследование в рамках Программы Министерства образования РФ «Университеты России». Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002-2003.

-Исследование по гранту Президента Российской Федерации для поддержки творческих проектов общенационального значения в области культуры и искусства. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту - А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002–2003.

-Исследования по гранту Института Кеннана (США) по научным исследованиям в области гуманитарных наук. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2003.

-Исследование по гранту Фонда поддержки гуманитарных исследований Франции. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002.

-Исследование по гранту научно-исследовательской программы RSS Института «Открытое общество». Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2000 – 2002.

-Исследования по грантам Немецкого государственного фонда поддержки научных исследований ДААД (Германия). Руководитель научно-исследовательских проектов по гранту – А.В. Фёдоров (время действия грантов: 2000, 2006), А.А.Новикова (время действия гранта 2005).

- Исследование по гранту Программы «Гражданское общество» Института «Открытое общество». Руководитель и исполнитель исследовательского проекта - А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 1999.
- Исследование по гранту Министерства образования РФ в области научно-исследовательских проектов по гуманитарным наукам. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 1997 – 2000.
- Исследования по грантам Центрального европейского университета (Будапешт) Руководитель научно-исследовательского проекта по грантам – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия грантов: 1998, 2006.
- Грант на разработку программы университетского курса в области гуманитарных наук (HESP – CDC) Института «Открытое общество». Руководитель и исполнитель - А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 1998.
- Грант Института «Открытое общество» за лучшую разработку лекционного курса для вузов по педагогике - А.В.Федоров (1997).
- Исследование по гранту Фулбрайта (США) – рук. проекта - к.п.н., доцент А.А.Новикова (2003-2004).
- Грант FSA Alumni Grant Program (США) на разработку и проведение семинара по медиаобразованию для студентов педвуза – рук. проекта - к.п.н., доцент А.А.Новикова (2001).
- Грант на ознакомительную поездку в учебные заведения Германии (1998) – А.А.Новикова.
- Грант FSA (Freedom Support Act, США) - А.А.Новикова (1994-1995).

Долговременность научного коллектива научной школы

Научный коллектив школы является достаточно стабильным уже 20 лет. Под руководством А.В.Федорова было успешно защищено 7 кандидатских диссертаций. Членами научной школы было опубликовано в общей сложности около 400 статей в научных сборниках и журналах (российских и зарубежных), 18 монографий и учебных пособий и 10 научных брошюр – в основном по тематике, связанной с медиаобразованием. Общий объем публикаций (с 1987 года – около 500 п.л.).

Исследования научного руководителя школы

Научный руководитель школы – доктор педагогических наук, профессор, Президент Ассоциации медиапедагогике России А.В.Федоров.

Он автор свыше 300 научных работ (включая монографии и учебные пособия), опубликованных в России, и 50 статей, опубликованных в научных журналах и сборниках в США, Канаде, Германии, Австрии, Норвегии, Франции, Бельгии, Австралии и др.), участник 15 крупнейших международных конференций по медиаобразованию (Париж, Женева, Страсбург, Торонто, Монреаль, Вена и др.).

А.В.Федоров неоднократно проводил научные исследования в университетах и научно-исследовательских центрах США, Франции, Германии, Венгрии, Бельгии и других стран.

1. Базовые термины, теории, ключевые концепции медиаобразования (автор текста – А.В. Федоров)

Анализ изученной научной литературы показывает, что в западных и отечественных источниках можно найти различные определения медиаобразования и медиаграмотности.

Вот как, к примеру, трактуется понятие **«медиаобразование»** (*media education, education aux medias, medienpädagogik, educacion para los medios*):

Медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - средства) - направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение 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 с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

«Под **медиаобразованием** (*media education*) следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» [UNESCO, 1984, p.8].

«Центральная и объединяющая **концепция медиаобразования** (*media education*) – репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (key concepts), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Ключевые концепции включают: denotation (обозначение), connotation (ассоциацию), genre (жанр), selection

(отбор), nonverbal communication (невербальную коммуникацию), media language (язык медиа), naturalism and realism (естественность и реальность), audience (аудиторию), construction (конструкцию), mediation (медиавосприятие), representation (репрезентацию, переосмысление), code/encoding/decoding (код, кодирование, декодирование), segmentation (сегментацию, выделение, усечение), narrative structure (сюжетную структуру), ideology (идеологию), rhetoric (риторику), discourse (речь, язык), and subjectivity (субъективность). Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но критическую автономию (critical autonomy) [Masterman, 1997, pp.40-42].

Медиаобразование (media education) – означает критическое мышление (critical thinking), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (democracy), так и в процессе глобализации (globalization) и должно основываться на изучении всех видов медиа [Feilitzen, 1999, pp.24-26].

«**Медиаобразование (media education)** – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (media education), так и изучение медиа (media studies) направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

А вот как авторитетные западные медиапедагоги определяют понятие «**медиаграмотность**» (media literacy):

«**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 должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к

популярной культуре и сопротивляться 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].

Как можно заметить при сравнительном анализе этих определений, у многих медиапедагогов наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию, к выделению его наиболее важных целей, задач, способов внедрения в учебный процесс и т.д.

Наш опрос 26 ведущих российских и зарубежных медиапедагогов из 10 стран [Fedorov, 2003] показал, что подавляющее большинство экспертов (96,15%) высказалось в поддержку следующего определения медиаобразования (media education), разработанного в рамках конференции ЮНЕСКО: «*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их 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» » [UNESCO, 1999, pp.273-274].

Большинство экспертов (61,54%) посчитали, что наиболее обоснованным может считаться следующее определение медиаграмотности:

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

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

И все-таки в этих определениях граница между медиаобразованием и медиаграмотностью кажется сглаженной, взаимозаменяемой. Вот почему мы разделяем мнение К.Ворснопа (Ch.Worsnop), В.Гура, В.Монастырского, А.Короченского, Дж.Пандженте (J.Pungente), С.Пензина, И.Розера (I.Rother), Д.Сюсса (D.Suess), Л.Усенко, Т.Шак и других медиапедагогов, полагающих, что медиаграмотность (media literacy) является результатом процесса медиаобразования (media education) личности. Однако, на наш взгляд, стоит прислушаться и к мнению Д.Лемиш (D.Lemish), которая считает, что лишь «первоначально существовало различие между медиаобразованием (media education), являющимся более широким понятием, и медиаграмотностью (media literacy), тяготеющей к критическому анализу медиа. Изучение медиа (media studies) было в основном академическим термином для теоретических занятий. Я думаю, что сегодня эти термины почти невозможно и ненужно разделять. Поэтому, на мой взгляд, в настоящее время они взаимозаменяемы, и нет смысла пробовать устанавливать теоретические различия. Это также причина того, почему я согласилась со всеми приведенными выше определениями медиаобразования и медиаграмотности. Я думаю, что они являются или дополняющими друг друга, или говорящими о том же самом различными способами. Мне кажется невозможным договориться об очень точных определениях в такой широкой области».

Большинство экспертов (61,54%) считают наиболее приемлемым синтетический путь медиаобразования, сочетающий его интеграцию в обязательные дисциплины школ и вузов с автономными спецкурсами, факультативами или кружками. К примеру, А.П.Короченский - активный сторонник «синтетических, различных форм (часть формального образования + специальные курсы + медиакритика как специальная область журналистики и гражданских действий) медиаобразования. Образование, включая медиаобразование, должно быть, по его мнению, постоянной частью социализации и жизни современного человека в условиях изменяющегося «информационного общества» - от детства до старости».

Конечно же, цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования и т.д., однако практика показывает, что так или иначе, в силу тех или иных причин многие медиапедагоги могут довольно четко выделить наиболее важные для них цели. Наш опрос [Fedorov, 2003] показал, что эксперты считают важными (в порядке убывания значимости) следующие цели медиаобразования:

- развитие способностей аудитории к критическому мышлению/критической автономии личности (84,27%);
- развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов (68,88%);
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (61,89%);
- обучение аудитории пониманию социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов (61,54%);
- обучение аудитории декодированию медиатекстов/сообщений (59,44%);
- развитие коммуникативных способностей личности (57,34%);
- развитие способностей аудитории к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов (54,90%);
- обучение аудитории творчески самовыражаться с помощью медиа (53,85%);
- обучение аудитории идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты (50,00%);
- обучение аудитории теории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.] (47,90%);
- обучение аудитории истории медиа и медиакультуры (37,76%).

Что касается разницы между ответами российских и зарубежных экспертов, то она проявилась в основном в том, что зарубежные эксперты в большей степени выделили цель подготовки людей к жизни в демократическом обществе, в то

время, как российские эксперты несколько большее внимание уделили развитию способности к восприятию (в том числе – эстетическому), оценке, пониманию, анализу медиатекстов. При этом и те, и другие в равной степени вывели на первое по значимости место развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности.

Наш опрос [Fedorov, 2003] показал также, что эксперты считают наиболее значимыми следующие теории медиаобразования:

- теория развития критического мышления/критической автономии/демократического мышления (84,61%);
- культурологическая теория (69,23%);
- социокультурная теория (65,39%);
- семиотическая теория (57,69%);
- эстетическая/художественная теория (46,15%);
- «практическая» теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой) (50,00%);
- идеологическая теория (38,46%);
- теория «потребления и удовлетворения» (медиапредпочтений аудитории) (30,77%);
- предохранительная/прививочная/инъекционная/защитная теория (15,38%).

Большинство опрошенных медиапедагогов посчитало, что в анкете были учтены все основные теории медиаобразования. Однако некоторыми экспертами были названы и другие теории, которые, по их мнению, могут быть основой для медиаобразовательного процесса, например, этическая и религиозная (С.Н.Пензин).

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [Bazalgette, 1992, pp.187-190; Gonnet, 2001, pp.7-25; Masterman, 1997, pp.20-31; Piette & Giroux, 1997, pp.89-134 и др.] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 90-х годов российский исследователь А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8-11] предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории развития «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же

А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8] в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования называл «медиаграмотность», в то время, как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, являются синонимами, или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования [см. анализ результатов анкетирования экспертной группы медиапедагогов разных стран в издании ЮНЕСКО: Fedorov, 2003]. Кроме того, внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах Л.Мастермана [Masterman, 1997, pp.20-31; Masterman, Mariet, 1994, pp.6-59] Ж.Пьетта и Л.Жиру [Piette & Giroux, 1997, pp.89-134], Ж.Гонне [Gonnet, 2001, pp.7-25].

Анализ указанных выше трудов позволяет выделить, не менее десятка основных теоретических подходов в данной области:

1) «протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования (*Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, L'Approche Vaccinatoire*) [Leavis & Thompson, 1933 и др.]

Ее основа - «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Сторонники данной теории обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий (или «эффектов»), среди которых можно выделить:

- познавательные эффекты: краткосрочное изучение; интенсивное изучение, обширное изучение;
- эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;
- эмоциональные эффекты: временная реакция;
- физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;
- поведенческие эффекты: имитация; активация (т.е., например, активизация покупок с помощью рекламы) [Potter, 2001, pp.262-263].

При этом выделяются как *непосредственные* медийные влияния:

- познавательные (медиа могут немедленно «прививать» идеи и информацию);
- мировоззренческие (медиа могут сиюминутно создавать, изменять и укреплять мнения);
- эмоциональные (медиа могут вызывать непосредственную эмоциональную реакцию);
- поведенческие (медиа могут временно заставить вас делать что-то);
- физиологические (медиа могут краткосрочно возбуждать или успокаивать) [Potter, 2001, p.276],

так и *долговременные* медийные влияния:

- познавательные (приобретение долгосрочной информации, обобщение, открытие тайны и пр.);
- мировоззренческие (укрепление убеждений, эрозия, изменение прежних отношений);
- поведенческие (долговременные беспомощность; медийная «наркотизация», отсутствие моральных запретов);
- эмоциональные (увеличение/уменьшение эмоциональных реакций, то есть возбуждение или десенсибилизация в течение длительного периода времени);
- физиологические (увеличение толерантности к определенному содержанию медиатекста; физиологическая зависимость от медиа или определенного содержания медиатекста, «смещение»

мозговой деятельности на длительный срок) [Potter, 2001, p.278, 296].

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

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, проводила международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlsson & Feilitzen, 1998, pp.45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце

2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Так был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlsson, 2002, p.11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) в Европе и мире имеется немало противников (С. Bazalgette, Е. Bevort, D. Buckingham, J. Gonnet, L. Masterman, T. Panhoff, С. Worsnop и др.), которые справедливо считают, что медиа – неотъемлемая и влиятельная часть нашей жизни, окружающей среды, чьи положительные стороны (при этом не забывая и об отрицательных медийных воздействиях) и возможности не только можно, но и нужно активно использовать в педагогическом процессе.

Однако, так или иначе, но «защитная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/ L'Association catholique mondiale por la communication: <http://www.signis.net>). В самом деле, *религиозные теории медиаобразования* очень близки к «протекционистским». Правда, вредным медийным воздействиям противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а конкретные религиозные каноны и этические нормы, зависящие от конкретной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский Пий XI написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодежь, убеждая церковь принять всерьез все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах» [Pungente and O'Malley, 1999, p.10].

2) этическая теория медиаобразования (Ethic Approach, Moral Approach) [Урицкий, 1954; Пензин, 1987 и др.]

Теоретической базой здесь является этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель этического

медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [Пензин, 1987, с.47].

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся ... будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот, положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали» [Урицкий, 1954, с.42]. Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных теорий.

На наш взгляд, данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, религиозной, экологической, предохранительной теориями медиаобразования и теорией развития критического мышления.

С приходом эпохи постмодерна - с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства - фраза о том, что «современный учитель – защитник нравственных и эстетических ценностей» [Одинцова, 1993, с.113], стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность ... стали характерными чертами молодежной среды» [Хилько, 2001, с.5].

Обученный практическим умениями работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой

самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п.

Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной.

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К примеру, М.Бэрн и президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л.Розер (L.Rother) отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционистской педагогике, так как учащиеся должны быть защищены от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса» искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя [Baron, Rother, 2003].

И здесь, думается, можно вспомнить и подходы «нравственного кинообразования», предложенные одним из отечественных педагогов еще в 70-х годах XX века: «изображение и осуждение зла в фильме направляется на формирование у юного зрителя а) правильной оценки аморальной сущности зла; б) умения видеть его под любой маской; в) противоборствующей личной позиции по отношению к злу - как в интеллектуальной установке, так и в поведении» [Малобичкая, 1979, с.16].

3) теория медиаобразования как развития «критического мышления» (*Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm*) [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

Термин «критическое мышление» определяется Американской философской ассоциацией (АРА) следующим образом: «целестремированное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это 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 нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью 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].

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного общества [Masterman, 1997, p.25]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д. [Masterman, 1997].

Позицию Л.Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М.Симэли [L.M.Semali]: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [Semali, 2000, p.111].

Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М.Симэли четко формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения - потребность: 1)развития понимания характера репрезентации действительности в медиатекстах; 2)обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медиатекстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах» [Semali, 2000, p.148].

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не

способен к самостоятельному/автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного.

Так Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, 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? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и

по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993а, с.22-23].

Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике – О.А.Баранов, С.Н.Пезин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры, шедевров искусства...

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993а, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути

диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p.45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть 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 его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993а, с.23]. Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p.42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на занятиях [Masterman, 2000, p.7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [Мастерман, 1993b, с.31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

- авторство, собственность и контроль в области медиа;
- способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста;
- репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;
- аудитория медиа.

Здесь, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [Masterman, 1998a]:

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования - переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысливают/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;

- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но учащиеся для медиаобразования - приоритетная аудитория;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;
- 5) медиаобразование – исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
- 9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
- 10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
- 11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
- 12) медиаобразование – это, скорее, диалог (явная переключка с образовательной парадигмой «диалога культур» В.С.Библера – А.Ф.), чем дискуссия;
- 13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
- 14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
- 15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
- 16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
- 17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;

18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога (снова перекличка с концепцией В.С.Библера – А.Ф.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

В последние годы Л.Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (representational paradigm), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологий и идеологий, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [Masterman, 1998a, p.x].

Потенциальные положительные результаты развития критической медиаграмотности включают:

- хорошую информированность в вопросе медийных трактовок;
- знание влияния ежедневных личных контактов с медиа на образ жизни, отношения и ценности;
- применение ключевых концепций медиаобразования для интерпретации/анализа медиатекстов, чтобы достигнуть глубины их понимания;
- развитие чувствительности к программным тенденциям как к пути изучения культуры;
- знания о проблемах собственности и правительственного регулирования в медийном мире.
- рассмотрение роли медиа в индивидуальном принятии решений; анализ возможных влияний медиатекстов на определенные решения или поведение, воздействия медиа на покупку товаров потребителем, на выбор политических кандидатов, выбор действий или стандартов конфликтов» [Semali, 2000, p.123].

Американские медиапедагоги/исследователи Л.М.Симэли и Э.Уоттс Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.Watts Pailliotet] подчеркивают необходимость ориентации на: 1) «развитие критического понимания медийных конструкций; 2) обеспечение школьников/студентов знаниями о социальных, культурных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3) поощрение интереса к изучению путей, которыми аудитория воспринимает и анализирует сообщения (то есть изучение процессов выбора, интерпретации и влияния

сообщений в различных контекстах). Медиаграмотность расширяет понятие критической грамотности, которая включает критическую позицию ко всем медиатекстам» [Semali, Watts Pailliotet, 1999, p.18].

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д.Букингэм (D.Buckingham), подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между *цинизмом* и *критикой*. Цинизм является более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. ... Грубо говоря, используется форма популярного клише – «новости - это пропаганда», «всё, что они сообщают вам, - ложь», хотя это может также принимать более рафинированные формы» [Buckingham, 2000, pp.216-217].

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж.Гонне (J.Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p.10; 2001, p.24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон [Ferguson, pp.16-17]. С ними согласен и Д.Букингэм: «педагоги должны дать возможность студентам выстраивать связи между личностью и политикой, и, следовательно, готовить их к активной гражданской позиции в широком диапазоне социальных областей» [Buckingham, 2000, p.223].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

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

Теоретической базой тут является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Несовершеннолетняя аудитория становится самой легкой мишенью

для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от идеологических взглядов их оппонентов), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа - самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, исповедующим «нужную» идеологию), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [Piette & Giroux, p.102].

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [Лацис, Кейлина, 1928; Урицкий, 1954].

«Идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (например, в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиа-глобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме

того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задаются вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

К примеру, Д.Букингэм (D.Buckingham) обращает внимание на то, что взгляды видного британского теоретика медиа/медиаобразования Л.Мастермана (L.Masterman) также во многом представляют собой трансформацию идеологической теории медиаобразования: «Несмотря на противоречивость взглядов, наиболее последовательная точка зрения Мастермана основывается на том, что медиа - агенты «доминирующей идеологии», которые направлены на пассивную аудиторию ... Подход Мастермана хорошо подходит к документальным видам медиа, где предполагается, что преподаватель может разоблачать «мистификацию» в соответствии с объективной правдой. Жанры, к которым этот подход не так легко применим, в особенности, недокументальные виды (а они больше всего нравятся молодежи), по сути дела, игнорируются. ... Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает «правду», не доступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог, и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто. ... Вероятность, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторий, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется. Предполагается, что студенты просто будут соглашаться с трактовкой, которую предлагает «объективный» анализ. Если бы только это было так просто!» [Buckingham, 1990, p.7].

5)экологическая теория медиаобразования (*Ecologic Approach, Therapy Approach*)[Хилько, 2001; Потятиник, 2002 и др.]

Эта теория опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И.Вернадского, Л.Н.Гумилева и др.). Медиапедагоги-«экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую

умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [Хилько, 2001, с.66].

Основное содержание «экологического медиаобразования» представляет собой синтез положений, взятых из «протекционистской», «эстетической» и «этической» теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

Педагогическая стратегия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с «виртуальной реальностью», когда экологические проблемы восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов» [Хилько, 2004, с.5].

Несмотря на синтетичность в подходах, экологическая теория медиаобразования, на наш взгляд, отчетливо обнаруживает доминанту защитной, предохранительной функции.

б) теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*Uses and Gratifications Approach*) [Gripsrud, 1999 и др.]

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

«Главная проблема, - пишет в этой связи Дж.Грипсруд (J.Gripsrud), - не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория - это совокупность независимо думающих и действующих индивидуумов, которые используют медиа, чтобы удовлетворить свою потребность в информации, развлечении, самореализации, социальной принадлежности или идентичности» [Gripsrud, 1999, p.43].

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей в чем-то близка к теории медиаобразования как развития «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о развитии у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: согласно теории «потребления и удовлетворения», медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а по концепции развития «критического мышления» – в большей мере - на «отрицательные», то есть пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле мы согласны с мнением Д.Букингама (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p.9].

7) «практическая» теория медиаобразования (*Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making Approach*)

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (то есть имеется в виду, что практическое умение работать с медиааппаратурой учащимся надо знать также хорошо, как таблицу умножения). Теоретической базой здесь, на наш взгляд, служит адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их фотографировать, снимать фильмы на кино/видео пленку, создавать интернетные сайты, монтировать, озвучивать их и т.д.).

«Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное - обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиатехники и формированию практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е годы. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов, что соответствовало тогдашней общей установке на воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные массовые парады, шествия, праздники, хоровое пение и т.д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, видеооператоров, фотографов, «компьютерщиков» и т.д.

Другая разновидность «практического подхода» - использование медиатекстов для иллюстрации материала так называемых предметов «обязательного цикла» - физики, математики, биологии, истории и т.д. «К сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и эстетический потенциал медиакультуры» [Чельшева, 2002, с.4].

Впрочем, прагматический подход с ориентацией на практико-креативные умения учащихся имеет, на наш взгляд, и свои несомненные преимущества, на которые указывают многие исследователи. К примеру, президент Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования, бельгийский медиапедагог Д.Шретер (D.Schretter) разработал систему обучения учащихся языку медиа с помощью видеокамеры, видеомагнитофона и телемонитора, вовлекая их в процесс создания видеосюжетов. Его аудитория на практике овладевает теоретическими понятиями медиакультуры («кадр», «ракурс» и пр.), сравнивает реальную действительность с ее видеоизображением, узнает механизм несложных спецэффектов, изучает движение камеры и т.д. В итоге сами учащиеся по заданному сценарию создают собственные минивидеофильмы. Бесспорно, подобный подход способствует развитию творческой личности, и его нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования.

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д., Д.Букингэм и Дж.Сэфтон-Грин [Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. ... Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. ... С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [Buckingham, 1999, p.10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Вот почему Д.Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, но активно участвовали в ней.

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиапедагогики вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов – от развития «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения носят не главный, а вспомогательный характер.

8) культурологическая теория медиаобразования (*Cultural Studies Approach*) [Bazalgette, 1992; Hart, 1998a; 1998b и др.]

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов.

Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, p.122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории.

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

- принцип добровольности выбора уровня сложности обучения и принцип гуманного сопровождения обучения;
- принцип свободного доступа к любой медийной информации, не являющейся государственной или коммерческой тайной;
- право личности на гуманную педагогическую интерпретацию своих учебных результатов и достижений [Гура, 1994, с.12].

В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (*Key Aspects*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются, не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. ... Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [Buckingham, 1990, p.10].

Активный сторонник культурологической теории медиаобразования, британский профессор Э.Харт (A.Hart) утверждал, что медиаобразованная личность знакома с пятью основными принципами медиапедагогики:

- медиа не просто отражают или копируют мир, выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;
- зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты;
- содержание медийных сообщений определяются не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;

·медиа содержат разнообразие различных форм имеющих различные технологии, языки и влияния [Hart, 1991, p.8].

Точку зрения Э.Харта вполне разделяют Д.Консидайн и Э.Хэйли, выделяющие следующие «принципы медиаграмотности: 1)медиа - это конструкции; 2)медиа переосмысляет и конструирует реальность; 3)медиа имеют коммерческие цели; 4)аудитория оценивает смыслы медиатекстов; 5)каждый вид медиа имеет собственные условности и формы» [Considine, и Haley, 1999, pp.28-31].

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании (С.Bazalgette, А.Hart и др.) и Канаде (В.Duncan, С.Worsnop и др.), хотя немало ее сторонников можно найти и в других странах мира (во Франции, в Германии, России и др.).

Вместе с тем, многие исследователи отмечают существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в рамках, к примеру, британской педагогики. Э.Харт писал, что здесь возникают весьма широкие трактовки медиаобразование – от учебных видеосъемок пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических - до развития социально направленного обучения [Hart, 1997, p.201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С.Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]:

Таб.1. Ключевые понятия медиаобразования в Британии

№	Ключевой вопрос понятия:	Ключевые понятия медиаобразования:
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как это текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations

Вместо шести ключевых «медиаобразовательных» вопросов по К.Бэзэлгэт американские медиапедагогики Брунер и Тэлли предлагают всего пять:

- как это было создано?
- какие ценности лежат в основе этого?
- какие условности используются в этом?
- для какой аудитории это предназначено?
- кто является собственником этого? Кто извлекает выгоду из этого? [Brunner and Tally, 1999, pp.19-20]. Однако, на наш взгляд, эти вопросы при меньшей структурированности в значительной мере совпадают с «классическим» британским вариантом.

По аналогии обоснованы и ключевые понятия медиаобразования у Д.Консидайна и Дж.Хэйли [Considine, and Haley, 1999, p.28]:

- источник, структура/организация/владелец медиа (Кто сообщает?);
- сообщение, содержание, ценности, идеология (Что сообщается?);
- аудитория (Кому сообщается?);
- форма, стиль, коды, условности, технологии (Каким путем сообщается?);
- влияние и последствия (Каков результат/эффект сообщения?);
- цели, выгода, мотивы (Почему сообщается?).

Приведем также список ключевых понятий (на наш взгляд, не слишком удачно структурированных) по Э.Уоттс Пэллиотэ [Watts Pailliotet, 2000, p.212]:

- действие/последовательность (Что происходит? В каком порядке? Когда и как долго?);
- формы (Какой объект показан? Каковы его особенности?);
- речь/действующие лица (Какие слова использованы? Кто их произнес? Как мы это поняли?);
- пространство/время (Как в медиатексте представлено пространство и время?);
- культура (Какие социальные знания можно усвоить из содержания медиатекста? Что показано, и чего не хватает? Как представлены авторы и персонажи медиатекста в культурно-историческом смысле?);

-влияния/процессы (Какие технологии, художественные направления и производственные процессы были использованы при создании данного медиатекста?).

Наиболее радикально к проблеме типологии основных понятий медиаобразования подошел Д.Букингэм, сокративший их базовый список до четырех: «Есть различные версии ключевых концепций медиаобразования, несколько из которых вошли в документы учебных планов во всем мире. Однако практически они в значительной степени похожи друг на друга. Я использую четыре ключевых концепции: производство (production), язык (language), переосмысление (representation) и аудитория (audience)» [Buckingham, 2003, p.53]. Таким образом, в трактовке Д.Букингэма категории «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одну – «производство».

Действительно, вышеуказанные шесть (а тем более – четыре) ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.41-42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «продукции медиа» или «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигании на первый план ключевых понятий (key aspects) медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К.Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» (media agency), то оно звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых

понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддерживаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э.Харт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, К.Тайнер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [Bukingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

-в какой степени эта модель является достаточно всесторонней – или ее действительно нелишне уточнить?

-в какой мере данная модель игнорирует вопросы о культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?

-как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?

-что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?

-каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?

-в какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание *эмоциональные* отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?

-и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

На наш взгляд, этот ряд вопросов имеет принципиальное значение для развития не только британского, но и российского медиаобразования (как, впрочем, и медиаобразования в любой стране современного мира).

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэээлгэт

(С. Bazalgette) и др. В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных четырех/шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (Д. Букингэм, К. Бээлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.142-143; Duncan, 1989, pp.8-10]:

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
- форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
- медиа создает реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М. Маклюэна: *The medium is the message* (Материя – это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «Медиа – это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «медиум – это материя, использованная как средство передачи силы или эффекта» [medium, a substance used as a mean of transmission of force or effect. In: *The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751]. Следовательно, у М. Маклюэна речь идет о том, что любая материя (в том числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами - в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиаконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.]. При этом большинство деятелей медиапедагогики Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, или только для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

9) эстетическая (художественная) теория медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [Halls & Whannel, 1964 и др.]

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Вот почему основное содержание медиаобразования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (историю киноискусства, художественного телевидения и т.д.). Педагоги стремятся здесь научить школьников и студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Приведем лишь одно характерное для эстетической теории медиаобразования суждение, разделяемое немалым числом педагогов: «Главной задачей подросткового и юношеского киноклуба является приобщение юного зрителя к искусству кино, к его признанным ценностям» [Монастырский, 1999, с.133], хотя сюда можно добавить множество цитат, связанных с последовательной ориентацией медиаобразование на изучение шедевров медийных искусств [Пензин, 2001, с.73 и др.].

Анализируя подобного рода подходы, К.Тайнер (K.Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

Вместе с тем некоторые европейские исследователи, к примеру, Л.Мастерман [Masterman, 1997, p.22], считают, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [Masterman, 1997, p.25]. При этом, правда, Л.Мастерман признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых

считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

10) семиотическая теория медиаобразования (Semiotic Approach, Le decodage des medias)

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, как Р.Барт [Barthes, 1964], К.Метц [Metz, 1964] и др.

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

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [Hart, 2000, p.21].

Материал для семиотического анализа - не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки журналов и т.д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация и их пластика составляет комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и «читаемых» другими» [Watts Pailliotet and others, 2000]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысляют/репрезентируют ее. Анализ

семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

II)социокультурная теория медиаобразования (Social and Cultural Approach)

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В.Шариков): 1)развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2)учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3)эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Выводы. Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, «может быть суммирована в итоге как двойственная, - пишет в этой связи ведущий американский медиапедагог/исследователь К.Тайнер (K.Tyner): а) если медиаграмотность должна быть связана с развитием личности школьника/студента, как центральной фигуры обучения, то нужно/выгодно/справедливо ли, если педагоги будут высмеивать вкусы учащихся в области популярной культуры? б) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать

собственные медиапредпочтения? Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста, или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории» [Tyner, 1998, p.148].

Таким образом, анализ теоретических концепций, существующих в медиаобразовании, привел нас к следующим выводам:

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «экологическую», «этическую», «религиозную», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «защитных» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстаивать свои медиапредпочтения;

-к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (К.Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998, p.198].

-бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или

«аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса.

-в большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника/студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

-в последнее время можно обнаружить попытки синтезировать некоторые из приведенных выше теорий. К примеру, Л.Джонсон (L.Johnson) пишет в своей монографии, посвященной проблемам совершенствования личности человека с помощью медиаобразования: «Мы можем предположить модель обучения медиаграмотности в виде трех пересекающихся друг с другом кругов: первый - интеграция в учебные планы школ и вузов, второй – связан с областью терапии, третий - с эстетической сферой. Синтез этих трех кругов представляет собой модель обучения медиаграмотности с образовательным центром. Предлагая такую модель, мы связываем терапию и образование с герменевтикой и эстетическим восприятием» [Johnson, 2001, p.17].

В целом анализ трудов западных ученых приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщенном виде основные компоненты 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 осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа.

Порядок реализации этих базовых компонентов в конкретной модели может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог.

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

Наши исследования [Федоров, 2001; Fedorov, 2003] показали, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов и т.д.), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, миниценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи, изучать стили, приемы, творчество деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как

функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими, религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента), его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод и о потенциальных направлениях адаптации основных западных концепций медиаобразования в современных российских условиях. Хотя, бесспорно, ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. В этом смысле концепции западного медиаобразования не составляют исключения.

К примеру, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» - *inoculatory approach*) теория медиаобразования хотя и имеет в России определенное число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*uses and gratification approach*) на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шарикив и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой) культуры. «Трудные» медиатексты,

классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д.

«Практическая» теория медиаобразования (practical approach), направленная в основном на обучение школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиатехники и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, однако в качестве составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Иное дело, - теория медиаобразования как развития критического мышления (critical thinking approach). В самом деле, современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в *демократическом обществе* означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в современном информационном потоке, – важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать теорию развития критического мышления в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования (semiotic approach) в «чистом виде» не слишком распространена на Западе, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений медиаобразования она наверняка может быть полезна (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т.д.).

Культурологическая теория медиаобразования (cultural studies approach), основанная на теории диалога (выражаясь языком В.С.Библера, «диалога культур») также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов с этой точки зрения также чрезвычайно полезны для медиаобразования в целом.

Примечания

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – The Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.
- Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute, p.1.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Baron, M., and Rother, L. (2003). *Media Education – an Agent of Change*/<http://edu.of.ru/mediaeducation>
- Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, pp.4-11.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.). *Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Carlsson, U. & Feilitzen, C. von (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Goteborg: UNESCO, 387 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Ellul, J. (1979). *Propaganda*. N.Y., 1979, p.64.

- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
- Feilitzen, C. von. (1999). Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von. and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, pp.24-26.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.10-15.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N.Y.: International Publishers.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemedium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2001). Vol. 14. Smelser, N.J. & Baltes, P.B.(Eds.). Oxford, p.9494.
- Johnson, L.L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang, 183 p.
- Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.

- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*/<http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemedium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario: Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication*, N 4, pp.52-90.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Wesview Press, pp.1-29.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- UNESCO (1984). *Media Education*. Paris: UNESCO, p.8.

- UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, pp.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152.
- Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p. (Second Edition: 1999).
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
- Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994. – 17 с.
- Лацис, А., Кейлина, Л. Дети и кино. – М.: Теакинопечать, 1928. – 88 с.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1979. – 23 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (а). - № 4. – С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (б). - № 5. – С.31-32.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
- Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – С.113.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского гос. ун-та. – 2001. - № 1. – С.70-73.
- Потятиник, Б. В. Віртуальна оаза в пустелі реального//Oasis. – 2002. – № 1. – С.28-48.
- Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 /Гл.ред.В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
- Урицкий Н.З. Кино во внеклассной работе. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 120 с.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1989.

Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук.Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С. 55-59.

Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.

Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.

Челышева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002. – 23 с.

Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

2. Основные этапы развития медиаобразования в России

(автор текста – И.В.Челышева)

Актуальность исследования. XX век вошел в историю как век так называемого «информационного взрыва», век возникновения новой информационной структуры. Средства массовой коммуникации создают вокруг каждого из нас особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы. Современный человек настолько привык к огромному количеству информации, объем которой постоянно увеличивается, что не представляет себе жизни без медиа (к ним традиционно относят прессу, телевидение, радио, кинематограф, видео, компьютерной сети и т.д.). Медийная информация способна одновременно воздействовать и на слух, и на зрение, синтезируя в себе практически все накопленные человечеством способы общения. Изобразительно-выразительные средства медиакультуры создают условия для показа того или иного предмета или явления в различных ракурсах, планах, с разных точек зрения.

Последние десятилетия наблюдается все повышающийся интерес школьников и молодежи к медиа, которые, как известно, несут все виды социальной информации: экономическую, научную, политическую, эстетическую и т.д. Погружаясь в информационный, виртуальный мир, школьники часто не вдумывается в смысл медиатекстов, испытывают затруднения при их самостоятельной оценке, анализе и критическом осмыслении огромного информационного потока. Такая ситуация приводит к тому, что постепенно притупляется потребность в приобретении знаний, общения с прекрасным, в духовно-эстетическом

обогащении. Для молодежи, относящейся к так называемому "всеядному" типу зрителей и слушателей, медиаискусства выполняют, увы, лишь развлекательную или релаксационную функцию.

Существует множество точек зрения относительно проблемы медиа. Так, в нем видят и источник знаний, и в то же время помеху в образовании и воспитании, средство всестороннего развития и фактор, тормозящий последнее и т.д. Действительно, средства массовой коммуникации могут способствовать позитивному развитию человека, но в то же время опустошению, - духовному, нравственному, эстетическому кризису личности. Засилье низкопробной в художественном и содержательном отношении продукции аудиовизуального рынка требуют сегодня от педагогов усилить внимание воспитанию средствами и на материале медиа, развивающее художественное восприятие, познавательные интересы, разносторонние способности.

В формировании базовой культуры личности особое место отводится художественному воспитанию и образованию, развитию творческой и человеческой индивидуальности, самостоятельного творческого мышления, интеллекта, эстетического сознания и активизации знаний. Все это актуализирует и делает необходимым осмысление проблем медиаобразования (от англ. media education) - специального направления в педагогике, которое выступает за изучение школьниками и студентами закономерностей массовой коммуникации. Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию различной информации, осознания последствий ее воздействия на психику, овладения способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий [Психолого-педагогический словарь/Сост. В.А.Межериков/Ред. П.И.Пидкасистый. Ростов: Феникс, 1998, с.241]. В содержательные аспекты медиаобразования входят основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, медиаязык, история медиа и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, клубные, кружковые движения в медиасфере,

образовательные и досуговые учреждения и т.д.), технология проведения занятий на медиаматериале.

Термины «медиаобразование» и «медиаграмотность» появились в педагогике в 70-е годы (ранее использовались – «кинообразование», «аудиовизуальная грамотность», «визуальная грамотность»). Во многих странах (Канада, Австралия, Великобритания, Франция и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. Еще в 1987 году Совет Европы принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где придавалось огромное значение медиаобразованию, которое «должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета».

К сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и развивающий потенциал медиакультуры. Однако опыт отечественного и зарубежного медиаобразования давно выявил огромные возможности медиапедагогики в развитии творческих способностей, самостоятельного мышления, воображения, полноценного восприятия медиатекстов, анализа и осмысления всего многообразия массовой информации, формирования художественной культуры, которые в полной мере могут быть раскрыты в различных и многообразных формах, таких как интеграция с обязательными учебными предметами, автономные уроки, лекции, семинары, спецкурсы, факультативы, кружки, медиастудии, клубы и др.

До сих пор остаются открытыми вопросы подготовки профессиональных медиапедагогов, оснащения российских учебных заведений современными медийными средствами и т.д. Потенциальные возможности медиаискусств уже много лет остаются не полностью реализованными, несмотря на то, что интенсивность информационного потока (прежде всего аудиовизуального: кино, телевидение, видео, Интернет) растет стремительно, и медиа сегодня становятся важнейшим фактором формирования сознания и мировоззрения учащихся. Увы, многие проекты медиапедагогов канули в лету или просто не нашли своего применения в российской школе в силу разного рода причин (от идеологических до материальных и технических).

Несмотря на закрытие большого числа клубов, досуговых учреждений, слабую финансовую поддержку образования, отечественное медиаобразование довольно активно развивается: организовываются новые проекты, конкурсы, фестивали, смотры, научные конференции (в том числе и международные), выходят в свет программные курсы, научные труды и учебные пособия по медиаобразованию.

В последнее время усилился интерес к российским и зарубежным моделям медиаобразования, к их истории возникновения и развития. Взгляд в прошлое позволяет, как известно, увидеть истоки того или иного явления и дальнейшие перспективы, лучше понять настоящее, выявить суть, которая лежит в его основе. В России существуют богатые традиции медиаобразования, о чем свидетельствует его история развития на протяжении всего XX столетия и первых лет столетия XXI.

Вместе с тем, изучение научной литературы по проблемам медиаобразования показало, что вопросы истории медиаобразования в России все еще не стали предметом полномасштабного обобщающего анализа. Актуальность исследования определила выбор его темы: "История развития медиаобразования в России".

Проблема исследования заключается в противоречии между актуальностью историко-педагогического анализа теории и практики развития медиаобразования в России и недостаточной разработанностью данной темы в отечественной науке.

Объект исследования: исторический процесс медиаобразования в России.

Предмет исследования: основные этапы развития и теоретические концепции российского медиаобразования.

Цель исследования: историко-педагогический анализ российского медиаобразования с точки зрения содержания, организационных форм, выявления наиболее эффективных его направлений.

Гипотеза: предполагается, что путем историко-педагогического анализа различных медиаобразовательных концепций в России XX столетия мы сможем обнаружить актуальные и полезные для современного российского образования тенденции, касающиеся как методологических основ, так и целей, задач, содержания, технологий медиаобразования, что, в свою очередь, поможет нам лучше представить себе наиболее вероятные и продуктивные пути его будущего развития.

Задачи исследования:

- 1) систематизировать и уточнить базовые понятия, которыми оперируют российские исследователи в области медиаобразования (термины "медиа", "медиакультура", "медиаобразование", "медиапедагогика" и др.) в философско-педагогическом контексте;
- 2) выявить и проанализировать основные этапы исторического развития медиаобразования в России;
- 3) проанализировать современную социокультурную и образовательную ситуацию, особенности теории и практики медиаобразования (то есть целей, задач, содержания, организационных форм, моделей, методов, средств, приемов и т.д.) в российских учебных заведениях;
- 4) выявить наиболее эффективные теоретические и методические концепции в отечественном медиаобразовании, которые смогут быть перспективной основой для дальнейшего успешного развития в России.

Методологическая основа исследования: исследование опирается на философскую концепцию М.М.Бахтина - В.С.Библера о "диалоге культур", на исторический подход - рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования в России.

Методы исследования: анализ научной литературы по педагогике, истории, медиакультуре, медиаобразованию, культурологии, искусствоведению, философии, психологии, социологии; сравнительный анализ процессов медиаобразования в разные исторические периоды, анализ и синтез теоретических и практических концепций в области медиапедагогике.

Научная новизна исследования: впервые в российской педагогической науке подробно и комплексно проанализирован исторический процесс развития медиаобразования в России (раскрыты его состав и структура, осуществлен сравнительный анализ концепций, теорий, методик, форм медиаобразования в разные периоды).

Теоретическая значимость исследования:

1. Определены основные факторы социокультурной и образовательной ситуации в России в эпоху зарождения и развития медиаобразования, а также современное состояние медиаобразования, его цели, задачи, содержание, организационные формы, модели, методы, средства, приемы в российских учебных заведениях.

2. Проанализированы основные исторические этапы генезиса медиаобразования и определены их характерные особенности.

3. Выявлены основные российские медиаобразовательные модели, получившие распространение в XX веке: образовательно-информационные, воспитательно-эстетические и модели развивающего обучения.

4. Рассмотрены и проанализированы основные методические подходы к российскому медиаобразованию: (интегрированный, специальный и факультативный), их характерные особенности на разных исторических этапах.

5. Выявлены основные направления медиаобразования, получившие наибольшее распространение на материале прессы, кинематографа, радио, звукозаписи, телевидения, видео и компьютерных коммуникаций, включая Интернет.

6. Проанализированы наиболее эффективные теоретические и методические концепции в отечественном медиаобразовании, которые могут быть перспективной основой для дальнейшего успешного развития в России, способствующие развитию творческого, критического мышления, творческого воображения, активизации знаний, интеллектуальному росту личности и т.д. Дана их сравнительная характеристика, определены специфические особенности.

7. Уточнены трактовки важнейших для медиаобразования понятий, получивших распространение на разных этапах развития

русской медиопедогоики: "аудиовизуальная грамотность", "медиа", "медиакультура", "медиаобразование" и т.д. Составлен краткий словарь терминов медиаобразования.

В ходе исследования нами было сделано обоснование исторической периодизации развития медиаобразования в России, анализ его основных этапов:

- а) 1900-1918 гг. - зарождение медиаобразования в России;
- б) 1919-1934 гг. - период становления русского медиаобразования на материале кинематографа, фотографии и прессы при относительно "мягком" идеологическом контроле со стороны государства;
- в) 1935-1955 гг. - период преобладания практических компонентов медиаобразования при введении чрезвычайно жесткого идеологического контроля;
- г) 1956-1968 гг. - период возрождения активной медиаобразовательной деятельности на материале кинематографа, прессы, телевидения, фотографии в школах и вузах при относительной либерализации системы русского образования (период "оттепели");
- д) 1969-1985 гг. - период эстетически ориентированного медиаобразования в средних и высших учебных заведениях при авторитарном идеологическом контроле;
- е) 1986-1991 гг. - период активизации медиаобразования в эпоху "перестройки" при прогрессирующем ослаблении идеологического давления и контроля со стороны государства. Активная государственная поддержка медиаобразования в 1988-1991 годах;
- ж) 1992-настоящее время - период развития медиаобразования в эпоху экономических реформ и кризисных явлений. Привлечение зарубежного опыта, новых средств коммуникации (Интернет, компьютерные сети и др.).

8. Выявлены специфические особенности процесса развития медиаобразования в России:

- развитие и синтез практически всех существующих медиаобразовательных теорий (с преобладанием в тоталитарном обществе "идеологической" и "практической" теоретических концепций, а в авторитарном – "эстетической");

- различные методические подходы к медиаобразованию и их взаимодействие: интегрированный – Л.С.Зазнобина, Ю.М.Рабинович, А.В.Спичкин и др.; специальный - Л.М.Баженова, С.Н.Пензин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.; факультативный - О.А.Баранов, И.С.Левшина, Ю.И.Менжинская, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.

- существование ряда перспективных моделей в российском медиаобразовании, которые могут способствовать эффективному развитию личности учащихся, развитию самостоятельного мышления, творческого воображения, активизации знаний, повышению интеллектуального уровня и т.д. (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.).

Применение и дальнейшая творческая разработка богатейшего опыта российской медиапедагогики позволит наиболее эффективно использовать широкие возможности медиаобразования в современной российской теории и практике, способствуя развитию самостоятельного критического мышления, эстетического вкуса и художественного восприятия школьников и студентов, повышению их творческого потенциала, интегрированию знаний и умений, получаемых ими в процессе обучения с помощью медиа.

Практическая значимость исследования: его результаты могут быть использованы исследователями в области педагогики, медиаобразования, культуры, истории XX века, педагогами-практиками в области медиапедагогики и художественного образования (например, в курсах по истории педагогики, медиакультуры, культурологии, истории культуры), студентами и аспирантами педагогических вузов. Кроме того, на основании результатов исследования нами разработана экспериментальная программа спецкурса для педагогических вузов "История и теория медиаобразования в России".

Краткое содержание исследования.

Согласно философской концепции М.Бахтина - В.Библера, культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют, при этом взаимно обогащаются и взаимодополняют друг друга. Кроме того,

культура нововременного мышления, согласно теории "диалога культур" - это культура "втягивания" всех прошлых, настоящих и будущих культур в единую цивилизационную лестницу. Философия "диалога" рассматривает специфику художественного эстетического отношения, понимания себя и "Другого" через произведения культуры. Действительно, подлинные произведения искусства (в том числе и медиа-арт) - это всегда взаимодействие. Образ (например, экранный) материализует замысел автора в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме повествования, побуждая аудиторию переживать, додумывать, домысливать, при помощи языка медиатекста.

История развития российского медиаобразования XX и первых лет XXI столетия свидетельствует о том, что каждый исторический этап связан с феноменом культуры, имеет специфические особенности, свой неповторимый колорит. Развитие медиаобразования неотделимо от исторического развития страны, как и само медиаобразование - от медиакультуры в целом.

Как известно, долгие годы развитие отечественного медиаобразования находилось под строгим цензурным контролем тоталитарного режима. Лишь с началом демократических реформ оно получило доступ к открытому "диалогу культур", не ограниченному идеологическими запретами. Актуализации теории "диалога культур" способствовало и возникновение в XX веке новых медиа: телевидения, видео, Интернета и др. Изучение и анализ основных направлений и концепций российского медиаобразования подтверждает справедливость и актуальность мысли В.С.Библера о том, что идея "диалога культур ... действительно всеобща только в XX веке, точнее - как определение возможной культуры века XXI" [Библер В.С. На грани логики культуры. М., 1997, с. 212].

Возможности XX-XXI веков в области взаимодействия и общения разных стран, и в том числе общения различных культур с помощью медиа постоянно расширяются (в начале века это были пресса, радио, кинематограф; затем - телевидение, видео; и, наконец, разветвленные компьютерные сети, Интернет, DVD и т.д.). Открываются новые перспективы для дальнейшего сотрудничества культур, наций, народов (в области медиаобразования в частности). Собственное видение человеком произведений мировой культуры, в том числе и медиакультуры,

постоянный диалог на микро- и макроуровнях, позволяют человеку стать центром "художественного видения". Современные медиа имеют огромные потенциальные возможности для повышения общекультурного и образовательного уровня личности, свободного диалогового общения с жителями из самых отдаленных уголков мира: обмен информацией, "виртуальные" путешествия по странам и континентам, "экскурсии" в известнейшие музеи и галереи мира, знакомство с шедеврами мировой культуры, библиотеками и т.д. Все это создает реальные условия для самообразования, повышения квалификации, расширения кругозора, развития самостоятельного мышления, творческих способностей и т.п.

В результате анализа генезиса отечественного медиаобразования (1900-1991), целей, задач, содержания, методов, форм работы с различными медиатекстами нами выявлены основные исторические этапы развития медиаобразования, их характерные черты, теоретические подходы.

Этап зарождения отечественного медиаобразования (1900-1918) имел следующие характерные особенности: первоначально медиатексты носили в основном учебный, просветительский характер и использовались в образовании как наглядное средство. Уже в первое десятилетие XX века появились работы, затрагивающие воспитательный и образовательный потенциал медиа на материале кинематографа, прессы, радио (В.Готвальд, В.Самуйленко и др.). Несмотря на то, что отношение общества к медиа (в частности – к кинематографу, так как кинематографический материал для медиаобразования в те годы был приоритетным) в те годы было неоднозначным, в педагогической среде начали выявляться сторонники воспитания и образования средствами кинематографа, выделились несколько направлений в методическом, педагогическом плане, которые нашли свое развитие в дальнейшем, став классическими приемами работы с медиатекстом. Например, предполагалось создать кинематографический совет для кинофикации учебных заведений, а также организовать кинематографические музеи (фильмотеки). Но, к сожалению, события 1917 года не дали возможности воплотить эти начинания.

В период становления отечественного образования (1919-1934) медиаискусства (кинематограф, пресса, грамзапись, радио)

рассматривались как мощное средство пропаганды и агитации в пользу правящего режима, должны были быть проникнуты "социалистическими идеями". Медиаобразование подчинено интересам правящего режима. Кинообразование, например, выполняло следующие основные функции:

- пропагандистскую (идеологическую): его можно было использовать как идеологическое орудие пропаганды социализма;
- просветительскую: кино предполагалось использовать как учебное пособие. Однако, 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);
- развивающую, представленную в основном интегрированным кинообразованием на уроках художественно-эстетического цикла.

В ходе анализа данного периода нами проанализированы наиболее интересные, на наш взгляд, медиаобразовательные подходы (Ю.И.Менжинская, С.М.Эйзенштейн, В.И.Пудовкин, Д.Вертов, А.М.Гельмонт, Н.А.Лебедев, Б.Н.Кандырин, Н.Ф.Познанский, С.Н.Луначарская), а также представлены оценки данного периода отечественными исследователями в области медиаобразования (О.А.Баранов, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров С.И.Ильичев, Б.Н.Нащекин).

Для данного периода характерна активизация массовой медиаобразовательной деятельности (кинолюбительские объединения, движение юнкоров и т.д.), организовано ОДСК (Общество друзей советского кино), ставшее к началу 30-х самой многочисленной организацией в стране в области культуры. Основные направления медиаобразования стали базироваться на материале кинематографа и прессы. Началась подготовка профессиональных медиапедагогов. К началу 30-х годов проявилась тенденция доминирования практического медиаобразования, овладение техническими умениями при киносъемке, изготовление "световых" газет, "шумовые" эффекты и т.д.

В период так называемого "практического" медиаобразования (1935-1955) основными доминантами выступало освоение технических навыков использования кино/радио/фотоаппаратуры под гнетом жесткого идеологического контроля. Как следствие - резкое сокращение числа кинокружков, любительских объединений, ликвидация ОДСКФ (1934 год). Несколько сотен кино/фотокружков, оставшихся во второй половине 30-х, были разрознены и лишены методической и материальной поддержки, которую прежде им оказывало ОДСК. Несмотря на это, многие педагоги продолжали говорить о больших воспитательных возможностях киноискусства, выдвигая, однако, на первый план его идеологическую функцию. Медiateксты для школьников (кинематограф, радио, пресса) были политизированы, ориентированы на массовый характер пионерского и комсомольского движения, на учебные цели и формирование соответствующего государственному строю мировоззрения, работа медиапедагогов строго регламентирована, роль экранных искусств в образовании и воспитании существенно занижена.

Период возрождения медиаобразования (1956-1968) характеризовался значительной активизацией деятельности отечественных медиапедагогов (медиаобразовательные подходы О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича, А.С.Строевой). Некоторое ослабление идеологического контроля привело к появлению новых организационных структур, деятельность которых связана с медиаобразованием (кинокружки, школьные кинотеатры и т.д.), способствовало развитию интегрированного медиаобразования. Российские кинопедагоги получили возможность изучать опыт зарубежных коллег из Югославии, Польши, Венгрии, США и др. стран, участвовать в международных медиаобразовательных форумах. В 60-х был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов СССР (1967). Появились медиаобразовательные модели в разных регионах страны (Москва, Курган, Воронеж и др.). Слабая материальная база образования и отсутствие единой методики и программ для российских школ и внешкольных учреждений постепенно

приводила к разрозненности и очаговому характеру медиаобразования.

В период эстетически ориентированного медиаобразования (1969-1985) усилился идеологический контроль со стороны власти. В это время появлялись новые медиаобразовательных модели, но, медиаобразование, как и прежде, имело очаговый характер. В связи с этим, появление системной программы факультативных курсов "Основы киноискусства" для школы и педагогических вузов (1974) стало одним из важных событий в российской медиапедагогике. Параллельно выходило довольно большое количество исследовательской и методической литературы по медиаобразованию (О.А.Баранов, Ю.И.Божков, Г.Я.Власкина, Е.Н.Гращенкова, С.А.Иосифян, И.С.Левшина, К.К.Парамонова, С.Н.Пензин, Л.А.Рыбак, Ю.Н.Усов, Ю.М.Рабинович, А.В.Федоров и др.). Кинопедагоги провели ряд конференций и выездных советов. В период с 1978 по 1983 год состоялся ряд выездных советов по кинообразованию в Кургане, Таллине, Ереване, Алма-Ате, Ленинграде и др. городах.

Значительным событием явился Тушинский эксперимент. В рамках его проведения ставились задачи знакомства с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования умений киновосприятия, совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе - литературы и т.д. Данные задачи комплексно решались киноклубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. Активную деятельность развернули киноклубы, любительских киностудии, школьные кинотеатры, юнкорские отряды, возобновлены юнкорские слеты и т.д. Регулярный характер приобрели фестивали любительских фильмов. Вместе с тем, этот этап характеризовался постепенным занижением роли учебных предметов гуманитарного цикла и, - как следствие, недооценкой потенциальных возможностей и роли медиаобразования.

Развитие медиаобразования в эпоху "перестройки" (1986-1991) продолжалось исследованиями и разработками И.В.Вайсфельда, С.Н.Пензина, И.А.Руденко, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова, Е.А.Черкашина и др. Система образования постепенно освобождалась от политической и идеологической подоплеки. Возобновило свою

деятельность ОДК, а в его составе – Ассоциации деятелей кинообразования (1988). Государство и профсоюзные комитеты начали активно оказывать организационную и финансовую поддержку медиаобразованию. Падение "железного занавеса" открыло массовой аудитории доступ к неизвестной ранее зарубежной медиакультуре, а исследователям в области медиаобразования – к зарубежным медиаобразовательным концепциям и подходам. Распространение видео, появление компьютеров и игровых компьютерных приставок, локальных студий кабельного телевидения и т.п. позволяло наметить новые перспективы для медиаобразования. В данный период для детской прессы было характерно отделение от взрослых изданий, появление самостоятельных детских редакций в Томске, Новосибирске, Костроме и др. Создание Лиги Малой Прессы, ряда юнкорских программ. Опыт, накопленный за многие годы существования самостоятельной прессы, был обобщен на прошедшем в октябре 1992 года московском российско-французском семинаре "Детская и юношеская самостоятельная пресса: теория и практика". Период 80-х, начала 90-х был периодом становления медиаобразования на материале мультимедиа, были выявлены потенциальные возможности компьютерных технологий для всестороннего развития личности.

Анализ основных исторических этапов развития российского медиаобразования в период 1900-1991 гг. показал, что на протяжении более 70-ти лет отечественная медиапедагогика находилась под более или менее строгим идеологическим и политическим контролем: от относительно "мягкого" (1919-1933) до "тоталитарного" (1934-1955) и "авторитарного" (1956-1985).

В начале 60-х годов XX века, то есть в период так называемой "оттепели" проявилась тенденция к возрастанию роли художественного (эстетического) воспитания, что, в свою очередь, предопределило ориентации в отечественной медиапедагогике на формирование художественного вкуса, развития восприятия и т.д.

Только с середины 80-х годов XX века (то есть с начала "перестройки") медиаобразование постепенно освобождалось от политической цензуры и контроля со стороны властей, начался

период демократизации в стране (и, соответственно, в системе образования).

Опираясь на концепцию А.В.Федорова об основных теориях медиаобразования (Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001, с.20-34), мы пришли к выводу, что в периоды тоталитаризма и авторитаризма отечественное медиаобразование основывалось в основном на идеологическом подходе. Яркое подтверждение тому можно найти в любых педагогических изданиях (обязательной являлась "критика" большинства зарубежных образовательных концепций и теорий, нередко наблюдалось искажение их сути, а многие направления и вовсе были неизвестны отечественным исследователям).

В рассмотренные нами исторические периоды ошутимое влияние оказала и "инъекционная" теория медиаобразования. Как показало наше исследование, негативные стороны медиа рассматривались на протяжении всего XX столетия. Хочется надеяться, что активное развитие медиаобразования сможет помочь в решении проблемы "вредного" влияния медиа на подрастающее поколение.

Теория медиаобразования как источника "удовлетворения потребностей" аудитории также отразилась 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 "критического мышления".

"Практическая" теория медиаобразования была особенно популярной в период 30-50-х годов XX столетия (активно насаждались и применялись в основном технические аспекты овладения кино- и фотоаппаратурой, выпуска газет типографским и рукописным способом и т.п.). Нужно признать, что до сих пор некоторые российские учителя относятся к медиа как к наглядному средству обучения, признавая только технические возможности медиа, и не используя богатый потенциал экранных искусств в учебных и внешкольных учреждениях.

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования в России достигла своего апогея в 60-70-е годы XX века. 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 в какой-то степени изжили себя. А эстетическая теория сравнительно легко "вписалась" в марксистскую, так как не вступала в конфликт с существовавшими политическими догмами. При этом, естественно, приоритет имела марксистская теория.

"Культурологическая теория" на основе оценки и критического анализа медиатекстов получила свое истинное развитие лишь после 1986 года, когда цензурные и политические ограничения стали слабеть. Однако ее элементы можно было частично наблюдать в период "оттепели" и период эстетически ориентированного медиаобразования (в основном на примере кинообразования и юнкорского движения).

Таким образом, в России XX столетия имели место практически все существующие теории медиаобразования, хотя многие из них были синтезированы (главным образом с марксистской теорией). Нельзя не отметить, что зачастую данные теоретические подходы искажались, подводились под идеологическую основу для соответствия политическим представлениям правящего государственного режима.

Развивалось несколько основных методических подходов к медиаобразованию:

- интегрированный: в предметы общеобразовательного цикла (в основном - историко-гуманитарные: история, обществоведение, литература и др.). Данный подход имел место практически с начала XX века и получил свое развитие в трудах Л.С.Зазнобиной, Л.П.Прессмана, Ю.М.Рабиновича, А.В.Спичкина и др.

- специальный: включение в учебный план предметов или специальных курсов по медиаобразованию. Наибольшее распространение в России данный подход получил в области кинообразования. Активными сторонниками данного подхода

являются Л.М.Баженова, С.Н.Пензин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.

- факультативный: кружковая и киноclubная работа, факультативные курсы. Данный подход получил наибольшее распространение в 60-80- годы XX столетия, хотя он практиковался еще в 20-х годах (Ю.И.Менжинская и др.). Позже данный подход нашел свое отражение в работах О.А.Баранова, И.С.Левшиной, С.Н.Пензина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др.

Наиболее перспективными для отечественного медиаобразования, на наш взгляд, являются модели О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова.

В 20-х – 70-х годах XX столетия наибольшее распространение имело медиаобразование на материале прессы, кинематографа, радио, звукозаписи. Дальнейшее развитие отечественное медиаобразование получило на материале телевидения, видео и компьютерных коммуникаций, включая Интернет.

В рассмотренные нами исторические периоды была заложена основа для развития отечественного медиаобразования, апробированы различные методики, подходы, формы медиапедагогике. Несмотря на идеологическое давление, финансовые и бюрократические препоны и трудности, которое претерпевало медиаобразование в течение многих лет, оно доказало свою жизнестойкость и перспективность.

Современный этап развития отечественного медиаобразования характеризуется повышением интереса школьников и молодежи к медиа. Слабая финансовая поддержка медиаобразования повлекла за собой существенное сокращение числа киноclubов, любительских кино/фотообъединений и т.д.

Однако в современной ситуации есть существенные позитивные сдвиги в развитии медиаобразования. Дети и подростки занимаются медиаобразовательной деятельностью различных направлений в основном в кружках, клубках, студиях. Медиаобразование внедряется в учебные курсы гуманитарного цикла. В последнее десятилетие XX века и в начале века XXI четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала:

прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета и т.д. Данная ситуация приводит к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой как на материале уже традиционных, так и новых экранных искусств. Например, Институт общего среднего образования РАО разработал модель "оптимальной информационно - педагогической среды" в школе. Для этой цели предлагалось организовать сеть школьных медиатек, которые открылись в некоторых школах Москвы, Петербурга и др.

Продолжают активно развиваться направления медиаобразования, основанные на ТСО, например, дидактика экранно-звуковых средств обучения. В России эту область активно исследовали Н.М.Шахмаев, Л.П.Прессман и др.

В 90-х вышло несколько программных курсов по медиаобразованию: экспериментальный курс "Основы экранной культуры" с методическими рекомендациями, под редакцией Ю.Н.Усова - в 1993 году, а в 1994 году одноименный цикл программ, предназначенный для всех классов общеобразовательных, специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных учебных заведений. В 1998 году увидела свет программа учебного курса "Основы экранной культуры" для школьников 1-11 классов общеобразовательной школы под руководством Ю.Н.Усова. Кроме того, вышел ряд программ спецкурсов для школьников и студентов вузов.

Появились первые комплексные медиаобразовательные концепции в отечественной педагогике. Ассоциация деятелей кинообразования трансформирована в Ассоциацию кинообразования и медиапедагогике. Фирма "Викинг" явилась организатором ряда международных конференций, проводимых в первой половине 90-х гг.: в Валуево (1992), в Москве (1992,1995).

Организована Лига Малой Прессы, успешно претворившая в жизнь несколько медиаобразовательных проектов. Проведен ряд фестивалей детской и юношеской прессы (1995, 1996), международные школы юнкоров (1994, 1995, 1997, 1998). Состоялись медиаобразовательные конференции, фестивали визуальных искусств для школьников. Развитие мультимедийного образования, телекоммуникационных сетей

позволяют наметить новые перспективы для дальнейшего развития медиаобразования (международные телекоммуникационные проекты, мультимедийное образование и т.д.).

Основные характерные черты современного российского медиаобразования:

- бурное развитие медиа, появление новых технологий, все возрастающая популярность медиаискусств у школьной и молодежной аудитории. Обостряющийся интерес российской педагогики к медиаобразованию, значительное расширение диапазона форм и методов работы с медиатекстом (медиатеки, телекоммуникационные проекты и др.);
- тенденция к интеграции различных медиа (телевидение, видео, телекоммуникационных сетей, Интернет и т.п.). Научные исследования, программы, методические разработки, рассматривающие медиа как комплекс освоения школьниками и студентами окружающего мира в его различных проявлениях;
- значительный зрительский опыт современных школьников, хорошо ориентирующихся в мире медиа. Необходимость реализации огромного потенциала медиаобразования в развитии личности;
- выявлены доминирующие теоретические подходы к медиаобразованию: "эстетический", "практический", "культурологический", "формирования критического мышления". Они, как правило, синтезированы и тесно связаны между собой.

Вместе с тем, в современном российском медиаобразовании остается ряд нерешенных противоречий между:

- большими потенциальными возможностями медиаобразования и недостаточным его использованием в современной педагогике;
- растущим интересом молодежи к средствам массовой коммуникации и слабым техническим оснащением многих российских учебных заведений;
- имеющимся опытом работы отечественных медиапедагогов и недостаточной осведомленностью о нем широких масс российских учителей;

- возрастанием роли медиа в жизни молодого поколения и не решенной в полной мере проблемой подготовки медиапедагогов – профессионалов.

Несмотря на закрытие большого числа клубов, досуговых учреждений, слабую финансовую поддержку образования, российские медиапедагоги продолжают свою деятельность, выпускают программные курсы по медиаобразованию, организуют новые проекты, являются инициаторами проведения конкурсов, фестивалей, смотров, научных конференций.

Современное российское медиаобразование наиболее активно развивается на материале прессы, телевидения, кинематографа, видео, современных мультимедийных технологий, включая Интернет. Проблемы, связанные с современным репертуаром экранных искусств (насилие, коммерческий характер и т.д.), постоянно расширяющийся диапазон медиа, обостряют интерес к медиаобразованию, настоятельно требуют применения широкого спектра форм и методов работы с медиатекстом. Наиболее эффективными являются методические подходы к медиаобразованию, циклы занятий, применяемые путем интеграции в учебные предметы, факультативных занятий, либо спецкурсов.

Мы проанализировали наиболее перспективные, на наш взгляд, современные медиаобразовательные концепции, разработанные отечественными педагогами, исследователями в области медиапедагогики. Таковыми, на наш взгляд, являются модели Л.С.Зазнобиной, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др. Мы попытались провести их сравнительный анализ с точки зрения концептуальной основы, целей, задач, организационных форм, методик, основных разделов, областей применения в российских учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования и т.д. Безусловно, в рамках данного исследования мы не могли подвергнуть тщательному анализу все существующие на сегодняшний день концепции медиаобразования. Однако проведенный анализ позволил выявить следующее:

- в России существует целый ряд перспективных и адаптированных к российским условиям

медиаобразовательных моделей, которые имеют возможность применяться (и успешно применяются) в системе образования и воспитания;

- современные российские модели ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ними целей и задач;
- рассмотренные модели основаны как на общедидактических принципах (всестороннее развитие личности, связь теории с практикой, доступность, систематичность и др.), так и на принципах, связанных с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д.);
- методика, предложенная в современных моделях, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые успешно используются педагогами как в учебной, так и внеучебной деятельности;
- рассмотренным нами моделям присуща вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования;
- важной особенностью российских моделей медиаобразования является многообразие форм (отдельные уроки, факультативы, спецкурсы, интегрирование в различные учебные предметы, кружковая работа и т.д.);
- современные модели медиаобразования имеют довольно широкий диапазон применения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д.

Основные российские модели в современном медиаобразовательном контексте выступают в основном в синтезированном виде, но, тем не менее, имеют определенную градацию в зависимости от стоящих перед ними целей, задач, методов:

- образовательно-информационные модели, включающие изучение теории и истории медиа;
- воспитательно-этические модели, рассматривающие моральные, философские проблемы;
- модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.

Повсеместное распространение медиа, появление новых информационных технологий, растущий интерес молодого поколения к медиа, содержательная специфика современных медиатекстов способствуют применению и творческому развитию отечественных концепций медиаобразования, их интеграции и синтезу. Кроме того, многолетний опыт российского медиаобразования, заложивший методическую базу для современной медиапедагогики, может существенно обогатить и расширить диапазон теоретических и методических приемов, методов, форм работы с медиаматериалом.

Наш историко-педагогический анализ медиаобразования в России, к сожалению, не смог отразить весь богатейший опыт российской медиапедагогики в силу огромного количества фактологического материала, накопленного за всю историю ее развития. Однако хочется надеяться, что наше исследование позволит более эффективно и полно использовать широкие возможности медиаобразования в современной педагогической теории и практике, способствуя развитию самостоятельного критического мышления, эстетического вкуса и художественного восприятия школьников и студентов, повышению их творческого потенциала, интегрированию знаний и умений, получаемых в процессе обучения с помощью медиа.

На основании результатов исследования нами был разработан и внедрен в вузовскую практику (на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института) спецкурс "История развития медиаобразования в России", в котором мы сделали попытку отразить генезис и основные теоретические положения российского медиаобразования, определить основные направления, которые могут быть использованы в работе со школьниками для развития критического мышления, эстетического вкуса, художественного восприятия произведений экранной культуры. Программа данного спецкурса предполагает изучение понятийного аппарата медиаобразования; знакомство с основными этапами развития российской медиапедагогики; моделями медиаобразования, разработанными на разных этапах исторического развития, в разных регионах страны; изучение современных медиаобразовательных концепций, разработанных

российскими педагогами (включая методики, основные положения, направления работы); проведение сравнительного анализа отечественных программ медиаобразования разных лет.

Дальнейшие исследования будут также касаться аспектов медиаобразовательной тематики:

- изучение, анализ и внедрение в учебный процесс в российских школах и вузах перспективных медиаобразовательных концепций, разработанных российскими педагогами;
- анализ результатов формирующего эксперимента по изучению исторического процесса медиаобразования в России, а также других медиаобразовательных учебных курсов в педагогических вузах.

3. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы)

(автор текста – Е.А.Столбникова)

Актуальность исследования. Современный мир трудно представить без масс-медиа - средств массовой коммуникации (СМК), которые приобрели особую значимость в жизни человечества во второй половине XX века. Масс-медиа сегодня – это одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты.

Современный этап развития нашей страны отличается качественными изменениями во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Возникают социальные проблемы далеко не локального характера. Разрешение этих проблем напрямую зависит от системы информационных связей в обществе, от той побудительной мотивации, которая меняет восприятие и поведение многих людей.

В сложившихся условиях все больше возрастает роль рекламы. Она является одним из важнейших инструментов рынка и проведения предвыборных политических кампаний, ее некоммерческие формы привлекают внимание людей к актуальным социальным проблемам. Характер рекламы отражает уровень развития общества, экономических и социальных отношений. Яркая, манящая, часто навязчивая, она стала атрибутом современной российской действительности. Влияние рекламы вовсе не однозначно: с одной стороны, она стимулирует развитие товарных рынков и сферы услуг, повышает политическую активность, но одновременно способна манипулировать общественным мнением и поведением людей.

Говоря о влиянии СМК на человека, надо отметить их информационную и просветительскую функции, благодаря которым массовой аудиторией приобретаются разнообразные, часто противоречивые и несистематизированные сведения. Иметь это в виду особенно важно еще и потому, что медиа фактически представляют собой систему неформального образования и

просвещения различных слоев населения. Медиа существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм и на формирование ценностных ориентаций личности.

В настоящее время интеллектуальные ресурсы общества становятся мерой его национального богатства. Это означает, что перспективы благосостояния и устойчивого развития определяются качеством образования. В этих условиях необходимо разобраться в закономерностях информационного общества и механизмах влияния медиа на развитие личности. С появлением новых обучающих технологий развиваются инновационные формы получения образования (например, дистанционное обучение с использованием Интернет), приобретающего статус непрерывности. Растет престиж компетентности и профессионализма, а главное, расширяются возможности для творческой активности людей.

Чем более образован человек в информационном обществе, чем полнее и целенаправленнее он обеспечивает себя информацией, тем адекватнее будет формируемый им образ реального мира и тем лучше он сможет вписаться в окружающую среду. Это позволит ему максимально полно раскрыть свой материальный и духовный потенциал, наиболее благоприятным образом реализовать уникальные природные задатки.

Современное образование немислимо без использования информационных технологий и средств массовой коммуникации. Деятельность свыше 70% взрослого населения мира, так или иначе, связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90% человечества являются активными потребителями массовой информации [Федоров, 2003]. Но сегодня многие россияне фактически не готовы к полноценной жизни в информационном обществе, им не хватает соответствующих знаний и умений в области медиа - медиаграмотности. Согласно данным социологических исследований, число российских студентов, предпочитающих в свободное время «телесмотрение» неуклонно растет. В начале XXI века произошла окончательная переориентация молодежной аудитории на аудиовизуальную медиаинформацию.

В связи со сложившейся ситуацией весьма актуальным направлением в педагогике становится *медиаобразование* (англ.

media education, от лат. media - средства), ориентирующее обучающихся на изучение закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение 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 с помощью технических средств. В характеристике будущего педагога в государственном стандарте высшего профессионального образования отмечается, что выпускник педагогического вуза должен владеть методами поиска, обработки и использования информации, уметь интерпретировать и адаптировать ее для адресата.

Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, для противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, позитивного саморазвития личности.

Степень научной разработанности темы. Вопросы медиаобразования исследуются в научных трудах отечественных и зарубежных авторов. Ю.Н.Усов в своих работах [1989] разработал методику внедрения медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. Главной целью медиаобразования он выдвигал эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории. В исследованиях Л.С.Зазнобиной [1996] рассматривались вопросы интеграции медиаобразования в школьные учебные предметы, включение медийной информации в систему формируемых в школе знаний. В работах А.В.Спичкина [1999] целью медиаобразования была обозначена аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся. А.В.Шариков [1991] формулирует основные задачи медиаобразования как знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации, развитие восприятия и понимания медиатекстов, развитие умения анализа, интерпретации, оценки медиатекстов. Достижение поставленных задач предполагает базовые и

расширенные курсы по специфике образовательного учреждения. Л.Мастерман (Великобритания) определяет цели медиаобразования в виде способности человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах [1997]. Достижение цели происходит через решение задач по формированию культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Проведенные исследования дают богатый теоретический и практический материал для разработки избранной нами темы. Но, несмотря на огромный потенциал использования медиа в процессе воспитания и образования, в практической деятельности они применяются не слишком часто, т.к. большинство педагогов-практиков не могут воспринимать медиаинформацию на достаточно высоком уровне критического мышления, не владеют теорией и методикой медиаобразования. Таким образом, существует противоречие между необходимостью развития у будущих педагогов умений полноценного восприятия и анализа медиатекстов (в данном случае – рекламных) и недостаточной разработкой моделей включения медиаобразования в процесс подготовки будущих педагогов.

Исходя из данного противоречия **определена проблема** исследования: каковы возможности медиаобразования на материале рекламы и психолого-педагогические условия развития критического мышления студентов педагогического вуза при восприятии рекламной информации.

Объект исследования – деятельность вуза по развитию критического мышления будущих учителей в условиях современных средств массовой коммуникации.

Предмет исследования – медиаобразование как педагогическое условие развития критического мышления студентов в процессе освоения рекламных медиатекстов.

Цель исследования - разработка модели медиаобразования на материале рекламы в педагогическом вузе, определение критериев и показателей умений студентов к критическому анализу медиатекстов.

Задачи исследования:

- 1) определить общие подходы в теоретических моделях медиаобразования отечественных и зарубежных исследователей;
- 2) сформулировать тенденции развития рекламы как современных информационных медиатекстов на основе ее типологии, оказывающих воздействие на обучающихся;
- 3) выявить социально-психологические особенности восприятия рекламы студентами, ориентированными на педагогическую профессию;
- 4) определить критерии и показатели критического мышления студентов как основы для формирования профессиональной направленности в процессе медиаобразования;
- 5) разработать модель медиаобразования будущих учителей на материале рекламы, направленную на развитие их критического мышления;
- 6) апробировать данную систему в процессе эксперимента и внедрить в практику вузовского образования.

Гипотеза исследования заключается в том, что эффективность развития критического мышления студентов педагогического вуза посредством медиаобразования будет зависеть от целостного подхода, включающего:

- актуализацию в теоретической подготовке будущих учителей проблемы воздействия рекламы, как на личность студентов, так и на их профессиональную позицию;
- повышение уровня медиаграмотности будущих учителей при определении позитивного и негативного содержания рекламы на основе ее типологии;
- ориентацию учебного процесса на развитие умений студентов к критическому восприятию рекламных медиатекстов, что позволит им целенаправленно использовать полученный опыт в педагогической практике;
- диагностику состояния и динамику критического мышления будущих учителей в процессе осмысления рекламных медиатекстов;
- технологическое обеспечение процесса медиаобразования на материале рекламы студентов педагогического вуза.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили:

- концептуальные идеи отечественных и зарубежных авторов (М.Маклюэн, Р.Харрис, Г.Шиллер, М.Райли, Д.Райли, Б.А.Грушин, С.Г.Кара-Мурза, А.К.Уледов и др.), раскрывающие социально-психологические проблемы массовых коммуникаций;

- исследования по проблемам медиаобразования (Э.Бевор, К.Бээлгет, Р.Кьюби, Д.Леверанз, Л.Мастерман, Б.Минз, К.Тайнер, Л.С.Зазнобина, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.А.Шариков, и др.):

- личностно-ориентированная парадигма образования, учитывающая интересы и смыслы обучающихся (Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя, В.Т.Фоменко, И.С.Якиманская и др.);

- исследования в области рекламных технологий (А.Менегетти, В.Паккард, Х.Хекхаузен, Г.Почепцов, О.Феофанов и др.);

- концептуальные подходы к художественному образованию, психологии творчества (В.С.Библер, Л.С.Выготский, М.С. Каган, С.Н.Пензин и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений был использованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ философских, социологических, социально-психологических и педагогических источников, научно-методической и публицистической литературы, диссертационных исследований; исторический метод; анкетирование, беседа, проективные методики, статистические и математические методы обработки полученных опытно-экспериментальных данных исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- раскрыто содержание понятия «критический анализ медиатекста» как мыслительный процесс выявления некоторых свойств и характеристик отдельных элементов медиатекста, с целью раскрытия закономерностей, новых связей между элементами, незаметных при восприятии, а также осознания степени логичности/алогичности, истинности/ложности представленной информации.

- уточнено понятие «критическое мышление» в медиаобразовании как разносторонний аналитический процесс, позволяющий при восприятии медиаинформации выделять

отдельные элементы медиатекста, (являющиеся некорректными, нелогичными, сомнительными, ложными и т.п.), интерпретировать полученную информацию с позиции создателей медиатекста, сопоставляя с собственным представлением о предложенных фактах и явлениях, и принимать обдуманное, осмысленное решение о том, что есть истинное, а что ложно.

- выявлены особенности рекламного сообщения как средства медиаобразования; изучены социально-психологические особенности воздействия рекламы на студенческую аудиторию. Современные рекламные технологии используются по отношению к студенческой аудитории достаточно успешно: рекламные сообщения влияют на общее эмоциональное состояние респондентов, влияют на покупку ими конкретного товара и пр. Технологии скрытой рекламы не воспринимаются студенческой аудиторией, студенты не способны выделить в общем информационном потоке скрытую рекламу.

- проанализирована специфика восприятия рекламы студентами в процессе медиаобразования; определены уровни умений критического анализа медиатекста и показатели данных уровней. Низкий уровень характеризуется такими умениями, как оперирование общеупотребительными понятиями, трюизмами, отсутствием логики изложения, без отслеживания взаимосвязей между отдельными элементами медиатекста, простейшее перечисление событий и т.д. Средний уровень - наличием отдельных суждений, отражающих связи между отдельными элементами медиатекста, последовательностью в изложении сюжетных событий, акцентами на отдельных компонентах медиаобраза и пр. Высокий уровень - преобладанием суждений, отражающих связи между элементами медиатекста, высказыванием предположений о мотивах, предпосылках выбора именно такого образа главного персонажа, музыкального сопровождения, цветового решения, текста и пр.

- разработана и обоснована модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы на базе основных идей, определяющих тенденции развития современного образования и выступающих ведущими принципами в осуществлении профессионального и личностного развития студентов: лично-ориентированный подход, позволяющий рассматривать личность как субъект жизнедеятельности, где его

активность направлена на изменение реальной педагогической действительности и собственных видов деятельности, где творчество является высшим показателем результатов деятельности личности и проявленной способности к самореализации; в личностно-ориентированном контексте педагогическая деятельность понимается как условие профессиональной и личностной самореализации (Е.В.Бондаревская, В.В.Краевский, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков, В.Т.Фоменко, И.С.Якиманская и др.); системный подход, позволяющий устанавливать разнообразный характер взаимосвязей (объект-объектных, субъект-субъектных, содержательно-технологических, содержательно-целевых, содержательно-регулирующих и т.п.) в процессе подготовки кадров; системный подход выступает научным принципом проникновения в различные сферы знаний и открытия его новых смыслов; системный подход обеспечивает, с одной стороны, некоторую стабильность, равновесие, устойчивость, целостность в образовательном пространстве, с другой стороны, обуславливает определенное взаимодействие субъектов и объектов управляемой системы по горизонтально-вертикальным связям, создающим определённую матрицу учебного процесса, на которую накладывается модель учебно-методического обеспечения и самоорганизации деятельности студентов и преподавателей (И.В.Блауберг, И.Валлерстайн, А.Б.Венгеров, А.А.Греков, Л.В.Занина, Г.И.Рузавин, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин и др.); синергетический подход, понимаемый как совокупность перекрёстных комбинаций компонентов, различающихся структурообразующими категориями и пространственно-временными закономерностями, системообразующими факторами, качественно-количественными характеристиками, ритмичностью и соразмерностью всех составляющих элементов; синергетический подход обуславливает способы анализа, интерпретации педагогической информации и закономерности педагогического процесса, что обеспечивает возможности проектирования новых путей достижения качественной информации; синергетический подход есть условие преодоления раздробленности педагогического знания и создания целостной учебной картины педагогического процесса, обеспечивающего развитие личности; синергетический подход предполагает цикличное чередование

режимов поведения в социальных группах, где создаются предпосылки для активного развития личности и самоорганизации, самовоспроизведению себя, результатов деятельности, типов поведения, мировоззрения и т.п. (В.В.Василькова, В.Н.Ермолаев, Е.Н.Князева, А.В.Крейцер, М.В.Кузьмин, С.В.Кульневич, С.П.Курдюмов, Л.Н.Родионова, А.М.Спиваковский и др.); культуросообразный подход, раскрывающий творчество как результат самореализации личности и ценностные смыслы содержания образования и личности; ценности культуры выступают ориентирами педагогической деятельности, определяющими личностное развитие и поведение человека; процесс деятельности рассматривается как путь индивидуального самоизменения и саморазвития личности в активной самостоятельной деятельности (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, И.Я.Лернер, В.В.Розов, Р.М.Чумичева и др.).

Разработанная модель медиаобразования включает три основополагающих компонента: диагностический, содержательно-целевой (с выделением теоретической и практической составляющей) и результативный.

В нашем исследовании можно выделить следующие наиболее значимые положения:

1. Актуализация медиаобразования в теоретической подготовке студентов педагогического вуза связана с воспитательной направленностью их будущей профессии, требующей от учителей учета закономерностей распространения средств массовых коммуникаций и их воздействия на воспитанников. Обоснование медиаобразования на основе теоретических подходов, таких как: «инъекционный», «источник удовлетворения потребностей аудитории», «практический», «идеологический», «семиотический», «культурологический», «эстетический (художественный)», позволило выделить критичность мышления в качестве личностного механизма в ситуации «общения» с рекламными медиатекстами. Выделенные функции медиаобразования обуславливают получение теоретических знаний и развитие умений студентов определять различия между заданными, общеизвестными и требующими проверки фактами, которые используются в рекламе, надежность источника информации и т.д. Развитие критического мышления студентов в процессе медиаобразования как целеполагание профессиональной

подготовки будущих учителей, таким образом, решает задачу их ориентации в информационном потоке современного общества и передачу накопленного опыта учащимся в педагогической работе.

2. Медиаграмотность является основой в системе медиаобразования студентов, включающая знания основных типов рекламы, поскольку в современном мире она выступает как один из самых мощных факторов воздействия не только на поведение, но и на мировоззрение людей. Реклама является одним из жанров медиатекста, в котором аккумулированы техники воздействия на эмоциональную и чувственную сферы человека; опора на потребительские мотивы; психоаналитические и гипнотические подходы; техники НЛП и т.п. Особое воспитательное и социализирующее влияние она оказывает на детскую аудиторию, у которой наблюдается повышенная сенситивная восприимчивость и недостаточный уровень абстрактного мышления, на что необходимо ориентировать профессиональную позицию будущих учителей.

3. Студенты являются наиболее активной аудиторией, потребляющей медийную продукцию и рекламные сообщения, в частности. Изучение воздействия рекламы показало, что будущие учителя не способны выделить в общем информационном потоке скрытое содержание медиатекста. Уровень развития восприятия и критического мышления студентов в ситуации «общения» с рекламными медиатекстами является низким не только для выполнения профессиональных функций, но и отрицательно сказывается на личностной самореализации.

4. Критерием критического мышления будущих учителей как основы для формирования профессиональной направленности в процессе медиаобразования является разносторонний аналитический процесс, позволяющий при восприятии медиаинформации выделять отдельные элементы медиатекста (некорректные, нелогичные, сомнительные, ложные и т.п.), интерпретировать полученную информацию с позиции создателей медиатекста, сопоставляя с собственными представлениями и воспитательным потенциалом, а также принимать обдуманное, осмысленное решение о том, что есть истинное, а что ложное.

5. Модель медиаобразования студентов на материале рекламы, направленная на развитие критического мышления, включает три компонента:

- *диагностический компонент*, направленный на решение задач по констатации уровней развития и восприятия произведений медиакультуры.

- *содержательно-целевой компонент* с выделением тесно взаимосвязанных теоретической и практической составляющих.

Теоретическая составляющая включает *теоретическую подготовку и развитие мотивации проведения критического анализа*.

Практическая составляющая представлена *технологиями, обеспечивающими креативную деятельность студентов, и практико-ориентированными заданиями, позволяющими накапливать опыт в реализации умений критического мышления*.

- *результативный компонент*, в рамках которого констатируются измененные уровни развития восприятия и критического анализа произведений медиакультуры. Технологии реализации данного компонента - контрольное тестирование умений критического анализа медиатекста (рекламного ролика), рецензирование предложенных медиатекстов, защита рефератов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана и внедрена в практику технология включения элементов медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки студентов педагогического вуза. В рамках спецкурса «Медиаобразование на материале рекламы» разработана система заданий и упражнений, направленных на развитие умений студентов по критическому анализу рекламной информации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены его методологической основой, использованием в работе методов исследования, адекватных предмету и объекту изучения, анализом эмпирических данных, полученных в ходе проведенного исследования, а также апробацией результатов на практике.

База исследования – Волгодонские филиалы Ростовского государственного педагогического университета, Ростовского государственного университета, а также Таганрогского государственного педагогического института. В эксперименте участвовало 600 студентов филиалов (в рамках формирующего эксперимента - 118 чел.).

Основное содержание исследования.

Нами сделан анализ наиболее разработанных в России теоретических подходов к медиаобразованию: «эстетический» (С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов и др.), «практический» (Л.П.Прессман и др.), «культурологический» (Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.), развития критического мышления (Л.С.Зазнобина и др.), «социокультурный» (А.В.Шариков и др.). Практика медиаобразования показывает тесные взаимосвязи указанных подходов. В работе выявлено, что современные российские модели медиаобразования ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач. Рассмотренные модели медиаобразования основаны как на общедидактических принципах, так и на особенностях медиакультуры. Методическое решение, в основном, представлено циклами, блоками или модулями творческих и игровых заданий, применяемых учителями в учебной и внеучебной деятельности.

Анализ зарубежных исследований в области медиаобразования также показал наличие весьма разнообразных позиций. Выделены основные подходы к медиаобразованию:

- медиаобразование как процесс исследования произведений медиакультуры - Л.Мастерман, Э.Харт, К.Бээлгэт (Великобритания);
- медиаобразование как гражданское воспитание – Ж.Гонне, Э.Бевор (Франция);
- медиаобразование как медиаграмотность – Р.Кьюби, Д.Леверанз, Б.Минз, К.Тайнер, Р.Хоббс, и др. (США);
- медиаобразование как процесс медиаграмотности, развивающийся в течение всей человеческой жизни – П.Гринвей, Р.Куин, Б.Мак-Махон (Австралия);
- медиаобразование (используется термин «Medienpädagogik» - «медиапедагогика») как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа – Б.Бахмайер, Х.Ниезито (Германия).

Анализ современных подходов и медиаобразовательных концепций показал, что модель медиаобразования студентов на материале рекламы не может выстраиваться на какой-либо одной теоретической позиции. Подобная модель должна обязательно вобрать в себя идеи таких теорий медиаобразования, как семиотическая, теория развития критического мышления, эстетическая и культурологическая.

Опора модели медиаобразования на семиотическую теорию позволит студентам получить навыки «правильного чтения» медиатекстов, изучив их коды и «грамматику».

Использование теории развития критического мышления в модели медиаобразования – будет способствовать формированию у студентов умений защищаться от манипулятивного воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества.

Идеи эстетической теории в модели медиаобразования обусловлены необходимостью развития у студентов понимания основных законов и языка художественного аспекта медиаинформации, развитие эстетического восприятия и вкуса, способности к анализу художественных медиатекстов.

Культурологическая теория медиаобразования будет способствовать обогащению знаний и расширению кругозора студентов.

Медиаобразование студентов на материале рекламы включает:

- циклы игровых занятий, тренинги, коллажи, видеосъемки, чтение и анализ медиатекстов;
- блоки теоретических и практических занятий с творческими заданиями различных типов;
- циклы практических и игровых занятий, проектные методики;
- включение медиаинформации в систему формируемых в вузе знаний.

Мы пришли к выводу, что современная реклама – уникальный по своим масштабам и влиянию социокультурный феномен, формирующий массовое сознание, общность жизненных стандартов, привычки и потребности каждого отдельного индивида. За период своего существования реклама качественно изменилась: первоначальное информирование превратилось в увещание, затем – в выработку условного рефлекса, подсознательное внушение, и, наконец, - проецирование символического изображения. В параграфе рассмотрены основные подходы к типологии рекламы. Нами проанализировано понимание основных функций рекламы, социально-психологические аспекты влияния рекламного сообщения на потребителя. Основными видами рекламного психологического воздействия можно назвать *информирование, убеждение, внушение и побуждение*. Основным направлением психологического воздействия рекламы на человека

являются его эмоции и чувства, которые являются базой потребительских мотивов. Одним из актуальных вопросов на сегодня является проблема воздействия рекламного сообщения на потребителя. Наиболее разработанными подходами являются психоаналитически ориентированные подходы, гипнотический подход, эриксоновский гипноз, нейролингвистическое программирование.

В ходе исследования мы изучали проблемы отношения современного мирового сообщества к рекламе. С одной стороны, всем понятна ее основная (экономическая) функция, которая стимулирует социально-экономический прогресс. Но с другой стороны, общество обеспокоено тем фактом, что большая часть рекламы неэтична, так как она вводит людей в заблуждение и ориентируется на социально уязвимые группы. Противоречивые точки зрения по вопросам этики рекламного сообщения возникают при изучении таких основных проблем:

- «дутая» реклама (явно преувеличенные заявления, которые не преследуются по закону «ничто не работает дольше, чем батарейки фирмы «Х»),

- вопросы вкуса (представления о хорошем вкусе настолько различны, что практически любое рекламное сообщение найдет своих критиков),

- стереотипы в рекламе (этот вопрос связан с дебатами о том, формирует ли реклама общественные ценности или просто является их отражением),

- реклама для детей (одна из самых спорных тем потому, что дети не обладают необходимым опытом оценки рекламных сообщений и умением правильно принимать решение о покупке),

- реклама спорных товаров (табак, алкоголь, азартные игры и пр.);

- реклама, действующая на подсознание (символы слишком неотчетливы или слишком короткое время привлекают наше внимание для того, чтобы быть ясно различимыми).

Весьма необходимым представляется изучение правового регулирования рекламной деятельности в России. Законодательство РФ о рекламе состоит из закона «О рекламе» и принятых в соответствии с ним иных федеральных законов.

Современная реклама является мощнейшим фактором, определяющим поведение, образ мыслей и стиль жизни огромных

масс людей. Реклама оказывает свое специфическое воздействие на воспитание и перевоспитание человечества. Реклама сегодня – явление не только экономическое, но и социально - психологическое. Она проникает в самые глубинные участки человеческой психики. Рекламодатели все чаще используют психологические манипуляции для достижения своих прагматических целей, не желая думать о том, как будет воспринята рекламная информация теми, чье мышление еще не достигло необходимого уровня критического осмысления. Реклама несет в себе не только информацию о товаре или услуге, но и заставляет потребителей изменять свой образ жизни, следуя внушаемому образцу. Лишь критическое восприятие и сознательное сопротивление рекламным трюкам позволит минимизировать манипулятивное воздействие рекламы на человека.

При изучении психолого-педагогических особенностей студентов педагогического вуза, нами были выявлены специфические характеристики студенчества как особой социальной группы, отличающейся относительной сформированностью устойчивого осознанного отношения к будущей профессии в результате предварительного выбора. Студенчество отличается высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации, социальной активности и относительно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Кризисные явления большинство молодых людей преодолевает в позитивном значении для себя: принятие ответственности за свою жизнь на самого себя, что выражается в удовлетворенности самим собой и окружением, повышением интереса к жизни, исчезновения страхов. Одиночество рассматривается теперь как необходимое условие для общения с самим собой. Изменяется отношение к жизни в целом, приходит понимание того, что «ты сам строишь свою жизнь, и твое будущее начинается уже «здесь и сейчас». Система общения также претерпевает определенные изменения. Отношения со сверстниками носят более близкий характер, происходит принятие и понимание позиции родителей, осознание собственного взросления и изменения ролевых позиций в семье. Психосоциальное развитие студентов связано с процессом

профессионального самоопределения, которое можно рассматривать в двух планах: как ориентацию на определенные виды и характер труда или как стремление к определенному статусу и месту в системе социальных отношений. Отношение студентов к своей будущей профессии рассматривается как форма и мера принятия конечных целей обучения (профессиональная подготовка специалистов). Общее отношение студентов к профессии зависит от протекания самой учебной деятельности. Отношение к учению как к средству достижения профессиональной подготовки образует учебную мотивацию, складывающуюся из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения. Формирование положительной мотивации к учению и овладению профессией определяется уровнем организации учебного процесса по следующим аспектам: организация учебных занятий и научной работы студентов, деятельность органов студенческого самоуправления, мастерство преподавателей, создание благоприятной психологической атмосферы на факультете и в студенческой группе, материально-техническое обеспечение учебного процесса. Наилучшее восприятие информации достигается при комбинации визуальной и аудиоинформации, так как органы зрения и слуха увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память. Именно такими характеристиками и обладает медиаинформация, при восприятии которой на первое место выходит проблема механизма выбора, восприятия и освоения личностью информации. Выбор информации производится в соответствии с предпочтениями, потребностями человека, т.е. – его личностными установками. Избирательность восприятия информации молодежью изучается в двух направлениях. С одной стороны - степень привлекательности формы подачи материала, способы организации воздействия на зрителя (различные манипулятивные техники, воздействующие на сознание и поведение зрителей), а с другой - групповое опосредование личностного восприятия, мода, своеобразные культурные нормы, воспринимаемые как образцы-эталоны, подкрепленные тем или иным авторитетом. Все это требует от личности способности

видеть несоответствия, осознавать истинность или ложность предлагаемой информации, уметь анализировать, доказывать или опровергать и т.п., что является проявлением критического мышления. Для развития критического мышления студентов необходимо использование специальных типов заданий (например, проблемные ситуации и пр.) в соответствии с особенностями учебной дисциплины.

Изменения социокультурной ситуации в России и мире приводят к трансформации требований, предъявляемых к профессии педагога. Его профессиональные знания, умения и навыки должны обязательным образом соответствовать тенденции информатизации образования: современный педагог должен не только быть готовым к восприятию и переработке огромного потока информации, но и уметь грамотно выбирать необходимую информацию для себя и ученика, а также максимально использовать возможности медиатехнологий в учебно-воспитательном процессе.

Задачами проведенного нами констатирующего этапа эксперимента явились: изучение особенностей взаимодействия аудитории с СМК вообще и с медиатекстами (в частности, рекламными сообщениями); выявление специфики восприятия и понимания медиатекстов; изучение уровня развития восприятия студентами рекламных сообщений.

На этапе констатирующего эксперимента использовался комплекс традиционных методов исследования, включавший анкетирование, тестирование, опрос, наблюдение.

Результаты первичного анкетирования показали, что студенты относят к СМК традиционный «набор»: телевидение, пресса, радио; некоторые отметили Интернет. По мнению многих опрошенных, СМИ должны выполнять только развлекательную функцию. Респонденты отметили наличие огромного количества недостоверной и необъективной информации, передаваемой СМИ, особенно по телевидению и в Интернете.

Весьма интересно, что абсолютно все респонденты отметили необходимость государственного регулирования деятельности СМИ, особенно по вопросам возрастного ценза передач или фильмов, пропаганды определенного образа жизни, показа эротических сцен в вечернее время и т.п. Однако вопросами регламентации качества рекламной продукции, их соответствие

законодательным актам должны заниматься, по мнению всех опрошенных, государственные органы, что иллюстрирует отсутствие готовности самостоятельно противостоять манипулятивному воздействию масс-медиа.

Анализ результатов анкет позволил сформулировать следующие выводы:

1. Студенты являются активными потребителями медиаинформации, при этом влияние сверстников и родителей находится на высоком уровне. Однако более половины опрошенных вообще не смогли обозначить факторы влияния СМИ на человека, подавляющее большинство респондентов отметили, что СМИ оказывают только положительное влияние.

2. Необычность сюжета является одним из главных условий привлечения внимания опрошенных к рекламному сообщению, при этом подавляющее большинство (79,2%) отрицают возможность длительного просмотра рекламных роликов. 59,2% опрошенных отметили, что испытывают негативные эмоции при просмотре рекламы, положительные эмоции испытывают только 6,8 % респондентов, нейтральные – 34%.

3. Рекламное сообщение иногда влияет на настроение или не влияет вообще, 79% опрошенных при этом отметили равнодушное отношение к рекламе.

4. Реклама является предметом обсуждения, но респонденты не считают, что при выборе какого-либо товара решающее влияние оказывает рекламное сообщение.

5. Подавляющее большинство 79,3% опрошенных не имеют представления о том, что такое скрытая реклама, и не знают о ее применении в наши дни. Остальные называли такие виды как «эффект «25-го кадра», специальная статья в газете, когда человек не понимает смысла рекламы и т.п.

6. Манипулирование со стороны СМИ респонденты либо не ощущали никогда, либо иногда. Большинство рассчитывает на собственные силы в противостоянии воздействию СМИ, а также на помощь родителей и школы/вуза.

На формирующем этапе эксперимента, целью которого явилось создание и апробация модели медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы, были поставлены задачи: разработать модель включения медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки будущих педагогов;

раскрыть возможности медиаобразовательных технологий в активизации познавательной деятельности студентов с целью развития умений критического анализа (как основного компонента критического мышления) при восприятии рекламной информации; выявить динамику развития способностей студентов по критическому восприятию медиаинформации (телерекламы).

Разработанная нами модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы строилась на принципах: личностно-ориентированном, системном, синергетическом, культуросообразном.

Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы включает три основополагающих компонента: *диагностический*, *содержательно-целевой* (с выделением теоретической и практической составляющих) и *результативный*. На каждом из них необходимо решить конкретные задачи.

Диагностический компонент направлен на решение задач по констатации уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории. Решение поставленных задач осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, методов включенного наблюдения и анализа творческих работ студентов.

Содержательно-целевой компонент содержит второго этапа: теоретический и практический. В рамках теоретической составляющей необходимо было решить следующие задачи:

- познакомить аудиторию с основными понятиями медиакультуры, терминологией медиаобразования, основными теориями медиаобразования, историей медиаобразования в России и за рубежом;
- изучить рекламу как социально-психологическое явление;
- исследовать психотехнологии и способы психологического манипулирования, применяемые в рекламе;
- изучить проблемы информационно-психологической безопасности личности.

Технологией реализации поставленных задач стали лекционные занятия с элементами беседы, дискуссии, практическими заданиями.

На втором этапе содержательно-целевого компонента – практическом, решались задачи по развитию у аудитории умений критического анализа медиатекстов, овладению креативными

умениями на материале медиа и формированию полноценного восприятия медиатекстов.

Достижение задач стало возможным при проведении практических занятий, где реализовывались такие виды заданий, как:

- обсуждение докладов студентов на предложенные темы;
- проведение проблемных коллективных обсуждений медиатекстов, сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг профессионалов;
- обсуждение предложенных студентами примеров рекламных роликов из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы;

МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (на материале рекламы)



- создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками;
- составление критического анализа лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца);
- составление рекламного текста к известному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд), аннотаций и сценариев рекламных роликов (или антирекламы), рассказов от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте;

- анализ рекламных сообщений, с показом конкретных приемов использования психоанализа, гипноза, наведения трансового состояния, нейролингвистического программирования, мета-программ в рекламе;

- составление рассказа от имени героя рекламного медиатекста, сохраняя особенности его характера, лексики и т.п., изменяя ситуацию для персонажа медиатекста (с переменной названия, жанра, времени, места действия, композиции медиатекста, возраста, пола, национальности персонажа и пр.);

раскрытие содержания психотехнологии формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу персонажа,

- использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств;

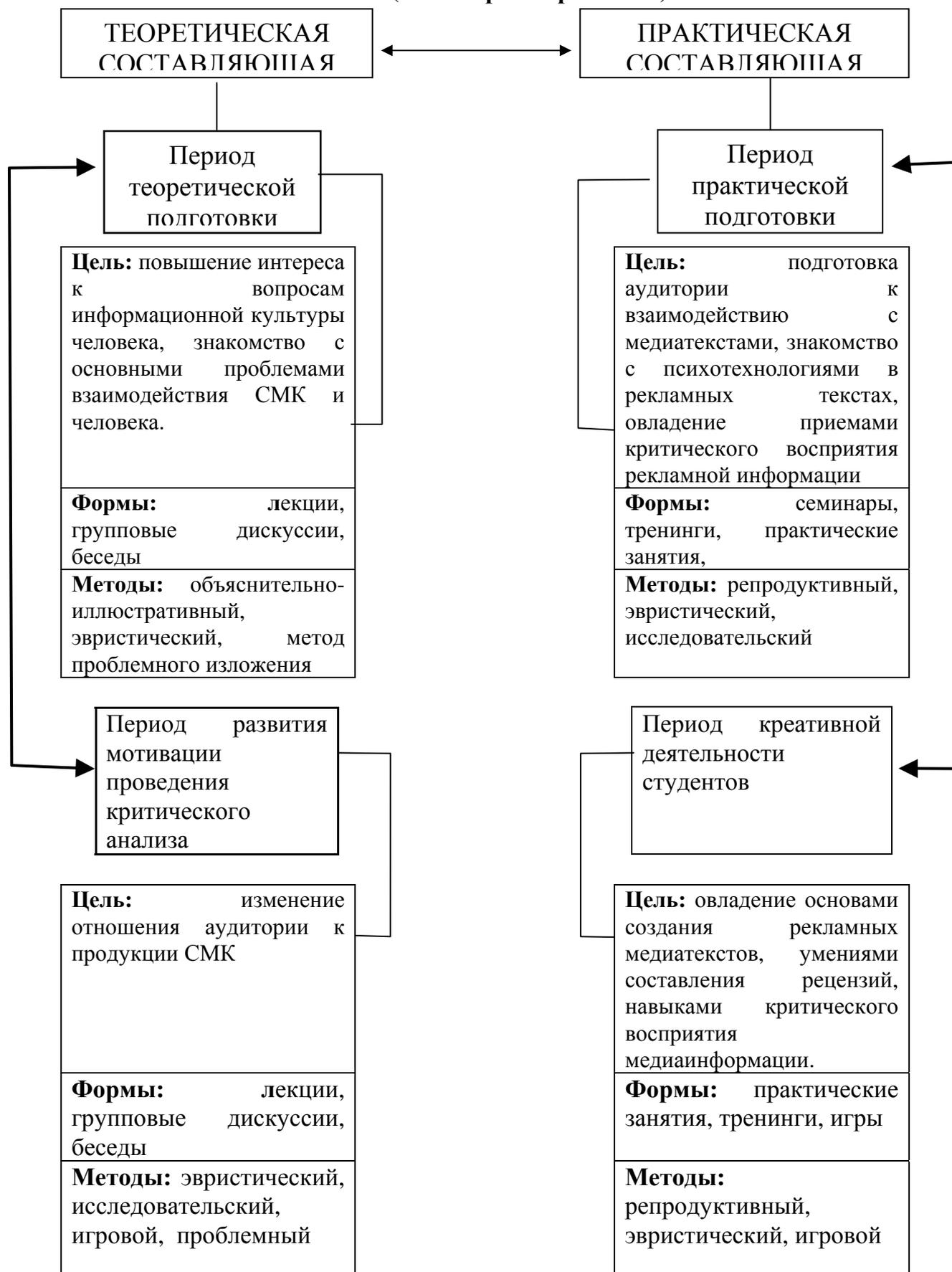
- обсуждение примеров формирования негативного отношения к рекламе на основе подсознательного сопротивления ей, примеров нечестной рекламы, примеров маскировки вредного содержания в рекламе.

Реализация *результативного компонента* модели медиаобразования предполагала констатацию измененных уровней развития восприятия и анализа произведений медиакультуры в данной аудитории. Технологией реализации данного компонента выступили контрольное тестирование умений критического анализа медиатекста (рекламного ролика), рецензирование предложенных медиатекстов, защита рефератов.

Ключевой составляющей содержательно-целевого компонента является спецкурс «Медиаобразование на материале рекламы», рассчитанный на 72 часа (36 час. аудиторных занятий и 36 час. - самостоятельной работы студентов). Практические занятия в рамках спецкурса выявили огромный интерес подавляющего большинства студентов к проблемам медиаобразования. Наиболее заметные трудности студенты проявили при выполнении таких заданий: разработать рекомендации для органов управления образованием, органов законодательной и исполнительной власти по проблемам медиаобразования; раскрыть содержание психотехнологии формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу персонажа, использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств; привести примеры формирования негативного отношения к рекламе на основе подсознательного сопротивления ей и пр.

В нашем исследовании отслеживается динамика процессов критического восприятия и анализа рекламных сообщений в ходе заполнения студентами «Дневника телепросмотров». На заключительном этапе реакция на рекламные сообщения изменилась существенно. Студенты отмечали то, что просмотр рекламных сообщений вызывает интерес с точки зрения критического анализа («...смотрела рекламу, пытаюсь понять, почему один ролик нравится, а другой - нет», «...смотрел, чтобы понять, на кого рассчитана реклама» и пр.). Примечательно, что студенты используют именно такое выражение – «смотрел, чтобы понять». По нашему мнению, это является показателем изменения отношения респондентов к рекламным сообщениям.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО – ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ
МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА (на материале рекламы)**



С помощью медиаобразовательных технологий в процессе осуществления эксперимента активизировалась познавательная деятельность студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.

Подтверждением качества проведенного эксперимента выступили результаты итогового занятия, где студенты выполняли контрольные задания в форме критического анализа телевизионного рекламного ролика по следующим параметрам: цель рекламного сообщения; вид рекламы по типу воздействия; способы привлечения внимания в данном рекламном ролике; определение опорных мотивов в данной рекламе; выявление приемов суггестивных технологий; особенности эмоционального воздействия цвета и формы в данном рекламном сообщении. Проверка работ показала, достаточно высокие результаты контрольного задания – бóльшая часть студентов показала средний и высокий уровни критического восприятия медиатекста (рекламного сообщения).

Цель заключительного этапа исследования – проанализировать качественные изменения медиаобразовательных умений студентов экспериментальной и контрольной групп, для определения которых со студентами проводилось повторное тестирование уровня аудиовизуального развития.

Результаты выявили отсутствие значительных изменений в контрольной группе.

Тестирование студентов экспериментальной группы, напротив, показало существенные изменения в уровне аудиовизуального развития.

Результаты тестирования показали, что число студентов, отметивших наличие в рекламном медиатексте всех 12 кадров возросло на 36 человек (рост на 30,52%). Количество студентов, отметивших 8 кадров, увеличилось на 15 человек (изменения на 12,71%). Отметивших только 6 кадров медиатекста выявлено лишь 4 человека (снижение на 27,97%). Менее 6 кадров ни назвал никто.

Изучение изменений уровня оценки (анализа) медиатекста также обнаружило весьма интересные показатели.

Итоговое тестирование уровня развития критического анализа медиатекста показали, что показатели у *студентов контрольной группы* остались практически без изменений (Рисунок 1).

Низкий уровень критической оценки медиатекстов в экспериментальной группе на этапе начального констатирующего эксперимента показали 200 человек (41,53%). Результаты итогового тестирования – 213 человек (44,19%). Некоторое увеличение числа студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов возможно объясняется повышенной сложностью для анализа предложенного рекламного ролика.

Средний уровень критической оценки медиатекстов в контрольной группе на этапе начального констатирующего эксперимента показали 282 человек (58,47%). Итоговый результат в данной группе - 253 человек (52,49%). Снижение количества студентов, показавших данный уровень, объясняется переходом некоторого числа испытуемых на высокий уровень критической оценки медиатекстов. 16 человек (3,32%) из числа контрольной группы показали высокий уровень критической оценки медиатекстов.

Рисунок 1

Динамика уровней оценки (анализа) медиатекста студентов контрольной группы



При этом результаты в *экспериментальной группе* значительно отличаются от показателей начального констатирующего эксперимента (Рисунок 2).

Количество студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов снизился на 33,9 % . Только 10 человек показали прежний (низкий) уровень (вместо 50 человек на начальном тестировании).

Средний уровень в начале эксперимента показали 68 человек (57,63%), на итоговом тестировании – 74 человек (62,31%) – рост показателей на 4,68%.

Высокий уровень критической оценки медиатекстов на начальном этапе не обнаружил ни один студент, а на итоговом тестировании уже 34 человека (26,22%) показали данный результат.

Рисунок 2



Результаты контрольного эксперимента убедительно доказали эффективность разработанной медиаобразовательной модели. Повышение интереса студентов к данному виду деятельности, активная познавательная позиция в процессе выполнения заданий и творческий подход в решении поставленных задач свидетельствовали об адекватных отобранных педагогических технологиях, позволивших студентам повысить интерес к проблемам медиавосприятия, медиакультуры и медиаобразования, развить навыки критического восприятия медиатекстов (рекламных сообщений).

Выводы. Проведенное исследование было посвящено проблеме создания модели медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламы. Показателем качества экспериментальной работы выступили сформированные медиаобразовательные умения студентов, творческие работы по проектированию, способность систематизировать материал, осуществлять самооценку выполняемых действий.

В ходе исследования подтвердились высказанные нами гипотетические положения о том, что модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале создает условия для овладения студентами методами поиска, обработки и использования информации, умениями интерпретации и адаптации

ее для адресата. Выделенный комплекс медиаобразовательных умений студенческой аудитории включает такие способы их формирования, как анализ и интерпретация медиатекстов разных видов (включая анализ манипулятивных технологий рекламных сообщений) и творческие подходы создания и редактирования рекламных медиатекстов.

В исследовании был выявлен достаточно низкий уровень аудиовизуального развития студентов, отсутствие способов взаимодействия с медиатекстами и достаточно высокий уровень интереса к ним. Созданная и экспериментально апробированная модель медиаобразования студентов педагогического вуза, выстроенная на современных требованиях личностно-ориентированного образования, позволила разрешить указанные выше проблемы.

4. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств

(автор текста – Н.П.Рыжих)

Актуальность исследования. В современном мировом пространстве с большой скоростью распространяется англоязычная культура, что обусловлено как экономическими, так и политическими обстоятельствами. В начале 90-х годов XX века в Россию огромным потоком хлынула медиа продукция, которая, как правило, не отличалась высокохудожественным содержанием, отрицательно воздействуя на подрастающее поколение, внедряя чуждые культурные ценности и смыслы. К тому же пиратские копии фильмов получали некачественное озвучение, отрицательно отражаясь как на их восприятии, так и на общей зрительской культуре. Поскольку основными потребителями англоязычных экранных искусств является молодежь, которая в большинстве своем не способна критически воспринимать его содержание, это отрицательно сказывается на ее духовном развитии, становясь насущной задачей государственной образовательной политики.

Данная проблема требует своего практического решения и научного осмысления, потому что низкий уровень культуры подрастающего поколения продолжает поддерживаться традиционной парадигмой образования, ориентированной в основном на передачу обучающимся готовых выводов науки, фактов, закономерностей, принципов и правил, что существенно снижает творческий потенциал личности, ее способность к критическому мышлению. В связи с этим неслучайными выглядят данные, полученные в рамках мониторинга ЮНЕСКО, по которому Россия занимала в 2001г. 54 место по уровню гуманитарного развития среди 143 стран мира. В условиях стремительного распространения массовой культуры такая ситуация становится опасным явлением, затрудняющим социализацию подрастающего поколения и развитие страны в целом.

Особую роль в данном процессе играет высшее педагогическое образование, потому что его выпускники должны обладать компетентностью при контактах с современными масс-медиа, что

позволит им в своей профессиональной деятельности транслировать учащимся подлинные знания и культурные ценности. В педагогическом плане наблюдаются определенные тенденции по снятию данных противоречий за счет введения медиаобразования в образовательный процесс как средней, так и высшей школы. Ученые (О.Ф. Нечай, А.В. Федоров) указывают, что наиболее оптимальным направлением является опора на парадигму диалога культур М.М. Бахтина - В.С. Библера, что позволяет воспитывать молодежь, с одной стороны, на основе национальных традиций и смыслов, с другой, в духе толерантности и терпимости к иноязычным ценностям.

Культурологический подход предполагает выстраивание образовательного процесса сквозь призму культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами, ориентирующими студентов на полноценное самоопределение в мире культурных ценностей. Эпицентром такого образования становится человек «как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой» (Е.В. Бондаревская)¹. Традиционное понимание образования, как овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками, должно быть окончательно переосмыслено и заменено такой системой, которая будет нацелена на становление духовности человека, его неповторимой индивидуальности и творческого потенциала.

Актуальность проблемы связана также с поиском адекватных технологий медиаобразования. Современное образование немислимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Работа 70% населения мира так или иначе связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90% жителей планеты являются активными потребителями массовой информации. Исследования показывают (А.В. Федоров, 2003), что в последние годы число российских школьников старших классов и студентов, читающих книги в свободное время, неуклонно падает (с 36% в 1989 г. до 16% в 2002 г.). В то же время стремительно возрастает просмотр телепрограмм - с 49% в 1989 г. до 83% в 2002 г. Факты свидетельствуют, что

¹ Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов/н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000, С.59.

происходит переориентация молодежной аудитории с печатного текста на аудиовизуальный (экранный), который является основой создаваемой человеком виртуальной реальности. Неоднозначное влияние виртуальности на человека, детерминирует педагогический поиск адекватных средств, способствующих позитивным контактам молодого поколения с медиатекстами. В связи с этим экранные искусства становятся актуальным материалом для медиаобразования студентов.

В настоящий период в российском образовательном процессе большое внимание уделяется литературе, музыке, изобразительному искусству. Однако возможности экрана все еще остаются недооцененными школой и вузом, что является, на наш взгляд, серьезным просчетом. В условиях широкого распространения искусства экрана (теле/видео/компьютерные каналы) его можно и нужно использовать в воспитательном и образовательном процессе, в организации социокультурной досуговой деятельности студенческой молодежи.

Анализ современного видеорынка экранной продукции показывает, что наряду с мировыми шедеврами существует огромное количество медиатекстов не только низкого качества, но и вредного содержания. Поскольку все они практически доступны в свободном режиме, это увеличивает бесконтрольное массированное воздействие на детей и молодежь. Экранные искусства способны развивать различные качества: от потребности в красоте и добре, чувствительности и открытости до ненависти и агрессивности, что актуализирует педагогическое решение данной проблемы посредством медиаобразования.

Для студенческого возраста характерен поиск идеала. Именно этот период благоприятен для развития художественного вкуса, умения воспринимать прекрасное в окружающем мире. По мнению ученых (Б.Т.Лихачев, 1992), восприятие искусства только тогда может привести к подлинному наслаждению, когда у личности развита эстетическая культура. Образовательный потенциал экранных искусств определяется их широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания. Общение с выдающимися произведениями экрана создает

предпосылки для противостояния личности социальному, психологическому, моральному кризису общества. Специфика контакта аудитории с киноискусством определяется синтетической аудиовизуальной, пространственно-временной природой кинематографа, объединяющего характерные черты практически всех традиционных искусств. Экранные искусства отображают реальность в художественных образах. Они позволяют «схватить» образ целостной жизненной ситуации до того, как она будет строго и подробно проанализирована жесткой логикой мышления в понятиях, и верно прореагировать на нее. «Кино объединило в своем художественном образе выразительные средства всех других искусств – как статичных, пространственных, так и чисто временных, динамических, а также пространственно-временных. Результатом этого синтеза явилось возникновение неповторимых, не известных ранее искусству звукопластических пространственно-временных выразительных средств кино» (О.Ф. Нечай)². В то же время в большинстве современных российских высших учебных заведениях этот потенциал до сих пор остается неиспользованным. Искусство, представленное в художественных образах, способствует активизации процесса мышления, отражающегося в языке, что способствует лучшему овладению иностранным языком, в том числе.

Анализ социокультурной и педагогической ситуации позволил выявить ряд противоречий между:

- потребностью в духовном развитии молодежи в пространстве современного искусства и засильем низкопробной продукции, навязывающей виртуализацию как норму жизни;
- стремительным распространением массовой культуры и несформированностью у молодежной аудитории критического восприятия медиатекстов;
- задачами реформирования профессионального образования, включающими формирование социокультурных компетентностей выпускников, и недостаточным использованием потенциала экранных искусств в учебно - воспитательном процессе.

Степень научной разработанности темы. Общефилософские предпосылки культурологического подхода разрабатывались М.М. Бахтиным, что нашло дальнейшее продолжение в теории диалога культур В.С. Библера. Уровень общенаучных принципов и

² Нечай О.Ф. Основы киноискусства. М.: Просвещение, 1989, С.18.

психолого-дидактических основ образования обосновываются в трудах Ю.К. Бабанского, А.С. Запесоцкого, В.П. Зинченко, Б.М. Кедрова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, А.А. Макаренко, В.М. Мунипова, В.Г. Разумовского, Н.Ф. Талызиной, С.Г. Шаповаленко, И.С. Якиманской.

Проблемы медиаобразования исследовались/исследуются такими учеными, как Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, И.В. Вайсфельд, Л.С. Зазнобина, И.С. Левшина, О.Ф. Нечай, С.Н. Пензин, Ю.М. Рабинович, А.В. Спичкин, К.М. Тихомирова, Ю.Н. Усов, А.В. Фёдоров, А.В. Шариков и др.

Проблемы обучения иностранному языку в контексте коммуникативной концепции разрабатывались Е.И. Пассовым, Л.П. Малишевским и др.

В то же время вопросы интеграции медиаобразования студентов и англоязычных экранных искусств в педагогических исследованиях не нашли своего отражения.

Выявленные противоречия и потребность в их научном осмыслении определили **проблему** исследования, заключающуюся в том, что необходимо обосновать условия и средства медиаобразования студентов, ориентируясь на современное аудиовизуальное пространство, в котором наибольшее распространение имеет англоязычное экранное искусство, что предопределило тему исследования: «Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств».

Объект исследования: медиаобразование в процессе высшего педагогического образования, направленное на формирование у студентов медиакомпетентности.

Предмет исследования: педагогические возможности англоязычных экранных искусств, использованных в качестве содержания медиаобразования студентов педагогического вуза, изучающих английский язык.

Гипотеза исследования: медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств может стать эффективным средством развития медиакомпетентности, если:

- будет максимально использована синтетическая природа экранных искусств, интенсивно влияющая на эмоциональную и эстетическую сферу человеческой жизни;

- будет разработана и внедрена педагогическая интегративная модель, направленная на развитие у студентов *медиавосприимчивости* художественной структуры произведений экранных искусств (путем эмоционально-смыслового соотнесения единиц экранного повествования); на развитие их *критического мышления* и формирование *креативных умений* на материале кино, телевидения, видео англоязычных стран; на совершенствование *знаний английского языка*; а также знакомство студентов с основными вехами истории англоязычных экранных искусств в социокультурном контексте;
- процесс обучения английскому языку будет основываться на проблемных, эвристических и игровых методах, развивающих индивидуальность и самостоятельность студентов, стимулирующих творческие способности через непосредственное вовлечение в художественно-творческую деятельность, интерпретацию и анализ звукозрительной, пространственно-временной структуры повествования, усвоение эстетических знаний и совершенствование знаний английского языка на материале экранных искусств.

Цель исследования: разработка и практическое внедрение интегративной модели медиаобразования на материале англоязычных экранных искусств в процессе изучения студентами педагогического вуза иностранного языка, направленной на развитие их медиакомпетентности.

Задачи исследования:

- 1) определение базовых теорий медиаобразования и их эвристической составляющей для исследования медиакомпетентности современных студентов;
- 2) разработка и обоснование интегрированной модели медиаобразования студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств;
- 3) определение психолого-педагогических условий развития медиакомпетентности студентов и критериев ее диагностики в контексте знаний английского языка;
- 4) разработка методики интегрированных занятий по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств и их практическое внедрение.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теория диалога культур М.М. Бахтина – В.С. Библера, в которой обоснована идея о том, что человек в процессе знакомства с иноязычной культурой получает дополнительный шанс осознать себя, развить личностный и творческий потенциал;
- концепции структуры и содержания общего образования (Н.Д. Никандров, В.А. Поляков, Ю.И. Дик и др.), личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская), деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), развивающего обучения (В.В. Давыдов);
- теории медиаобразования, представленные в работах Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, О.Ф. Нечай, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, А.В. Спичкина, К.М. Тихомировой, Ю.Н. Усова, А.В. Фёдорова, А.В. Шарикова и др.;
- концепции коммуникативного обучения иностранному языку (Е.И. Пассов, Л.П. Малишевский и др.) и формирования у обучающихся опыта творческой деятельности на занятиях по иностранному языку (игровые методики) (П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, Е.А. Маслыко, С.И. Петрова);
- исследования в области методики обучения иностранному языку (И.М. Берман, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, Ф.М. Рожкова, К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилова); зарубежные концепции медиаобразования (С. Bazalgette, D. Buckingham, A. Hart, R. Kubey, L. Masterman, K. Tyner, C. Worsnop).

Методы исследования. В ходе исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Анализ философской, психологической, педагогической, методической литературы и аутентичных источников составил основу формулирования теоретических позиций исследования. Методы эмпирического исследования включали обобщение отечественного и зарубежного опыта, педагогический эксперимент (на базе многолетнего личного преподавания в вузе), математическую обработку результатов исследования.

Экспериментальная база исследования. Педагогический эксперимент проводился в Таганрогском государственном педагогическом институте на факультете социальной педагогики в течение 12 учебных лет. Общее количество респондентов составило 191 студент.

Достоверность и обоснованность исследования обеспечивались методологической непротиворечивостью, обоснованностью

исходных теоретических положений, достаточной опытно-экспериментальной базой, использованием методов исследования, адекватных поставленным целям и задачам, репрезентативностью исследовательской выборки, практическим подтверждением основных положений гипотезы результатами на основе взаимопроверяемых методов.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые:

- 1) обоснована идея интеграции медиаобразования и системы обучения иностранному языку для развития медиакомпетентности студентов и повышения уровня владения ими иностранным языком;
- 2) разработана концепция интеграции медиаобразования с курсом иностранного языка, на основе которой построена модель, включающая условия, цели, содержание, средства, методы, формы обучения и принципы интеграции;
- 3) доказано положительное влияние включения элементов медиаобразования на овладение студентами иностранным языком и эффективность медиаобразования в процессе обучения иностранному языку.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем:

- 1) обоснован терминологический аппарат интегрированного медиаобразования и его ключевые понятия;
- 2) разработана модель интеграции медиаобразования студентов на материале экранных искусств с курсом английского языка, включающая блоки: развития медиавосприятия студентов на основе восприятия звукозрительной, пространственно-временной реальности экранных искусств, синтезирующего навыки восприятия традиционных пространственных и временных искусств, его обогащение умением воспринимать и оценивать произведения англоязычных экранных искусств в рамках диалога культур; развития критического мышления студентов; развития креативных умений студентов; совершенствования студентами знаний английского языка; знакомства с основными вехами истории англоязычных экранных искусств в социокультурном контексте;

3) сформулированы закономерности включения медиа (экранных искусств) в систему традиционных средств обучения иностранному языку.

Эвристический потенциал зарубежных теорий медиаобразования позволил выделить его базовые подходы, обуславливающие методики обучения, внедренные в процесс педагогического образования: «Замораживание кадра» (Freeze Frame); «Место и кадр» (Sport the Shots); «Звук и изображение» (Sound and Image); «Начало и конец» (Top and Tail); «Привлечение аудитории» (Attracting Audiences); «Сравнения медиатекстов» (Cross-media Comparisons); «Видовые трансформации» (Generic Translations); «Имитация» (Simulation).

Интегративная модель медиаобразования студентов педагогического вуза. Модель интеграции медиаобразования студентов на материале экранных искусств с курсом английского языка, включает пять блоков:

- развития медиавосприятия студентов на основе восприятия звукозрительной, пространственно-временной реальности экранных искусств, синтезирующего умения восприятия традиционных пространственных и временных искусств, его обогащение умением воспринимать и оценивать произведения англоязычных экранных искусств в рамках диалога культур;
- развития критического мышления студентов;
- развития креативных умений студентов на материале экранных искусств;
- совершенствования студентами знаний английского языка;
- знакомства с основными вехами истории англоязычных экранных искусств в социокультурном контексте.

Показатели медиакомпетентности студентов (на базе показателей медиакомпетентности, разработанных А.В.Федоровым), изучающих английский язык, с использованием англоязычных экранных искусств.

Мотивационная медиакомпетентность и ее уровни 1) высокий - широкий комплекс мотивов, выбор разнообразных жанров, включающих и неразвлекательные; 2) средний - комплекс мотивов, включающих выбор разнообразных жанров, при доминирующей ориентации на развлекательные жанры, 3) низкий - узкий спектр мотивов, включающих выбор только развлекательных жанров.

Контактная медиакомпетентность – 1) ежедневные контакты с различными видами медиатекстов; 2) контакты с различными видами медиатекстов несколько раз в неделю; 3) контакты с различными видами медиатекстов не более чем несколько раз в месяц.

Информационная медиакомпетентность – 1) знание большинства базовых терминов, теорий, основных фактов развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры; 2) знание отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, творчества отдельных деятелей медиакультуры; 3) отсутствие знаний базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры.

Перцептивная медиакомпетентность – 1) отождествление с автором медиатекста («комплексная идентификация»); 2) отождествление с персонажем /ведущим медиатекста («вторичная идентификация»); 3) наивно - реалистическое восприятие фабулы медиатекста («первичная идентификация»).

Интерпретационно/оценочная медиакомпетентность – 1) способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, интерпретация и оценка авторской концепции; 2) способность объяснить логику последовательности событий, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование); 3) умение только пересказать фабулу произведения, отсутствие интерпретации позиции автора медиатекста.

Операционная медиакомпетентность – 1) практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; 2) практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов; 3) отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания.

Креативная медиакомпетентность – 1) ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности, связанной с медиа; 2) творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанных с медиа; 3) творческие способности выражены слабо, либо отсутствуют вообще.

4. Медиатехнология, позволяющая стимулировать медиакомпетентность студентов, на материале англоязычных экранных искусств, включает социокультурную деятельность на русском и английском языках:

- изучение ключевых понятий: «агентство», «категория», «язык медиа», «технология», «аудитория», «репрезентация»;
- создание минипроектов – медиатекстов;
- проблемный анализ содержания медиатекстов;
- изучение проблемных ситуаций, связанных с производством, распространением и восприятием медиатекстов;
- моделирование ситуации или процесса посредством ролевой игры.

Практическая значимость исследования. Разработана система интегрированных средств обучения (медиаобразовательные творческие задания на иностранном языке, компакт-диски обучающего назначения, методические рекомендации для педагогов), направленная на решение задач повышения уровня медиакомпетентности студентов и их уровня владения иностранным языком.

Разработанные рекомендации к занятиям могут быть использованы педагогами неязыковых вузов, учителями иностранного языка школ, колледжей, гимназий, лицеев с целью развития медиакомпетентности учащихся.

Основное содержание исследования. Мы проанализировали базовые понятия по избранной нами тематике, сориентированные на молодежную аудиторию и их медиакомпетентность, которая зависит, в первую очередь, от уровня художественного восприятия и умения критически оценить произведения искусства, а также обоснована интегрированная модель медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств.

Исходя из задач исследования и существующих теорий медиаобразования наибольший интерес представляют модели, разработанные учеными О.Ф. Нечай, Г.В. Ратниковым, Ю.Н.Усовым, А.В.Федоровым.

О.Ф. Нечай и Г.В. Ратников предложили модель эстетического воспитания студентов некинематографических вузов средствами кино, дополнив ее впоследствии блоками, связанными с реализацией задачи подготовки студентов - будущих педагогов - к эстетическому воспитанию школьников. При этом О.Ф. Нечай были предложены весьма разнообразные формы работы с кинопроизведениями: лекционно-пропагандистские, письменные работы, творческие работы с фильмом, игровые формы работы с фильмом и т.д. Однако эта модель отражает только эстетическое

развитие, что является, безусловно, очень важным и актуальным, но представляет собой лишь один из компонентов медиакомпетентности личности.

Предложенная Ю.Н. Усовым модель эстетического воспитания на материале кинематографа обращена не к студенческой, а к школьной аудитории. В то же время она стала основой дальнейших разработок медиапедагогами моделей медиаобразования студентов на материале экранных искусств. Для выбора оптимальной модели кинообразования ученый разработал систему ее критериев, а также ряд требований, предъявляемых к полноценному восприятию фильмов, которые подходят как для школьной, так и для студенческой аудитории. По сравнению с другими моделями эстетического воспитания средствами киноискусства и телевидения модель, предложенная Ю.Н. Усовым, обладает преимуществом изучения кинематографа через понимание структуры кинообраза, с сохранением целостности восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной формы повествования отдельных эпизодов, от которого аудитория приходит к осмыслению, оценке и анализу произведения в комплексе. Достоинством данного анализа, «моделирующего процесс художественной концепции фильма», является то, что интегрируются задачи эстетического воспитания в целом: развивается эстетическое сознание, образное, логическое мышление, творческие потенции, социально-мировоззренческие ориентации, используются знания из области других искусств, что полностью соответствует функциям педагогического процесса: образовательной, развивающей, воспитывающей.

А.В. Федоровым предложена модель подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников на материале экранных искусств, которая состоит из шести основных блоков. В основу данной модели положена адаптированная модель Ю.Н. Усова. Но в отличие от обозначенных моделей, А.В. Федоров предлагает выполнение студентами серий творческих заданий креативного характера, предшествующих просмотрам и обсуждениям фильмов и телепередач разных видов и жанров. Данные задания позволяют студентам на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений экранных искусств. Логическим завершением модели является блок - использование полученных студентами знаний и умений в области эстетического воспитания

на материале экранных искусств в процессе педагогической практики. Данный этап, с одной стороны, дает возможность студентам закрепить полученные знания и умения в профессиональной деятельности, а с другой, повышает дидактические возможности контроля со стороны преподавателя вуза, который определяет, таким образом, эффективность медиаобразования для формирования готовности будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников.

Одной из задач модели медиаобразования, разработанной А.В.Федоровым, является формирование и развитие у аудитории критического мышления на материале различных медиатекстов. Ученый выделил уровни и типы основных приемов манипулятивного воздействия медиа на аудиторию. Им разработана методика развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале. Подчеркивая разницу между критическим анализом информационных медиатекстов (например, информационного телевыпуска) и художественного медиатекста. А.В.Федоров указывает, что в данном процессе необходимо учитывать особенности художественной структуры произведения, а также многогранное воздействие произведения искусства на аудиторию.

Британские медиапедагоги К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Харт (Andrew Hart) обосновали шесть ключевых понятий: «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация», которые позволяют структурировать педагогическую деятельность, направленную на медиаобразование. Согласно данной культурологической теории предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. Проанализировав предлагаемые британскими медиапедагогами творческие задания, нами выделены среди них наиболее

эффективные: работа с жанровыми стереотипами; разработка рекламной кампании медиатекста; составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра; подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей; подготовка макета газеты (журнала); монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.) и анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа; разработка минисценария медиатекста; обоснование собственных версий относительно популярности тех или иных медиатекстов, имевших успех у аудитории в той или иной социокультурной ситуации; анализ рекламных афиш медиатекстов; анализ объема медиатекста и последующее определение типа медиатекста. Особое место среди методов, разработанных британскими медиапедагогами, занимают ролевые игры на медиаматериале.

Изучая методику медиаобразования учащихся, которая может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы), так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский), мы пришли к выводу, что наиболее эффективным методическим основанием в рамках разработанных теорий медиаобразования, направленных на формирование критического мышления личности, является культурологический подход, опирающийся на ключевые понятия медиаобразования.

Разработанная нами модель медиаобразования студентов на интегрированных занятиях спецкурса «Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств» базируется на адаптированной модели медиаобразования студентов, созданной А.В. Федоровым. Основной целью спецкурса является развитие медиакомпетентности в области экранных искусств, а также развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Модель обучения состоит из трех основных блоков: *подготовительный* (пропедевтический) – констатация уровня медиакомпетентности и уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов; *основной*, включающий: а) обучающий этап; б) тренировочный этап; в) творческий этап; г) продуктивный этап; *заключительный* (результативно-оценочный) – повторная констатация уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной

компетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств.

Логика исследования предопределила обоснование базовой технологии, использованной в процессе преподавания спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств», которую можно классифицировать:

- по уровню применения – она относится к *предметно-интегрированным* технологиям (сочетание предметов «Медиаобразование» и «Иностранный язык»);
- по ориентации на структуру личности - ее можно рассматривать, как *информационную* (формирование представлений, понятий, знаний, навыков и умений по изучаемому курсу); *операционную* (формирование способов умственных действий, в частности критического, самостоятельного мышления); *эмоционально-нравственную* (развитие сферы этических и эстетических отношений); *саморазвивающую* (формирование самоуправляющихся механизмов личности студента); *эвристическую* (развитие творческих способностей студентов); *прикладную* (формирование действенно-практической сферы);
- по характеру воздействия на обучаемого - данную технологию можно отнести к *обучающе-развивающим проникающим политехнологиям*, при которых учебный процесс комбинируется из двух монотехнологий (доминантные принципы двух учебных предметов - «Медиаобразование» и «Иностранный язык»), выполняющих при этом роль взаимного активатора;
- по отношению к позиции обучаемого – она относится к *лично - ориентированной* и технологии *сотрудничества*, так как в центре образовательного процесса находится личность обучаемого;
- по характеру взаимодействия педагога и обучаемого - данная технология носит *индивидуально-направленный* и *вербальный* (в режиме живого диалога) характер;
- по типу организации и управления процессом обучения - она представляет собой сочетание традиционного классического вербального обучения и обучения с использованием аудиовизуальных средств, а также *индивидуально - направленное обучение в малых группах с элементами сотрудничества*.

Применяемая нами технология относится к интенсивным образовательным технологиям. В реальной практической

деятельности тесно переплетаются технологии индивидуализации обучения, проблемного обучения, коммуникативные и игровые технологии. Также мы использовали информационные технологии обучения, ориентированные на специальные технические информационные средства - персональные компьютеры, мультимедиа-системы (телевизор – видеомагнитофон – музыкальный центр, домашний кинотеатр). Предлагаемые нами технологии обучения в процессе преподавания спецкурса относятся к комбинированным инновационным технологиям, представляющим собой соединение ряда известных элементов (элементы технологии учебных курсов «Медиаобразование» и «Иностранный язык») в новую технологию.

Используемые нами на занятиях спецкурса дифференцированные методы развития иноязычной коммуникативной компетенции учитывают различие в видах речевых каналов связи (акустической, визуальной) и в деятельности участников общения (рецепция, продукция). Они имеют коммуникативную направленность и нацелены на развитие двух видов владения языком – рецептивное и продуктивное (репродуктивное) и двух аспектов владения – в устной и в письменной речи.

Построение разработанного нами цикла интегрированных занятий по медиаобразованию и иностранному языку в рамках спецкурса «Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств» в полной мере соответствует принципам практической направленности обучения иностранному языку, дальнейшего совершенствования владения иностранным языком, преемственного характера обучения, обобщенности, повышения удельного веса самостоятельной работы, использования технических средств обучения. При этом мы использовали технические средства обучения (видеомагнитофон, домашний кинотеатр, DVD-плеер, компьютер) не только как вспомогательные, но и как основные (просмотр художественных фильмов на английском языке с последующим написанием рецензии, вступительного слова к фильму, творческие задания по озвучиванию эпизодов из художественных фильмов на английском языке, вступительное слово на английском языке к художественному фильму и т.д.).

Особое внимание уделено нами психолого-педагогическим условиям данного процесса медиаобразования, диагностике медиакомпетентности обучающихся, а также описанию апробации теоретической модели, которая способствовала не только повышению уровня медиакомпетентности, но и совершенствованию знаний английского языка.

При обучении иностранному языку необходимо учитывать психологические особенности студентов и увязывать обучение языку с обучением профилирующим предметам, с наглядной демонстрацией в процессе обучения реальной приложимости полученных по языку знаний, умений и навыков для решения специальных задач, связанных с педагогической профессией. Возрастным психологическим особенностям студентов соответствует дифференцированный сознательно-сопоставительный метод обучения иностранному языку.

Экспериментальное внедрение интегрированной модели медиаобразования включал два этапа. Констатирующая часть эксперимента показала, что на исходной фазе обучения спецкурсу «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» в эстетическом восприятии студентами произведений экранных искусств доминировал уровень «вторичной идентификации» (66,7%): отождествление с героем произведения экранного искусства, которое базировалось на уровне «первичной идентификации» - эмоциональной и психологической связи с экранной средой, с фабулой - цепью событий повествования. В чистом виде, без умения дать, пусть примитивную, поверхностную характеристику героя (хороший - плохой, добрый - злой) уровень «первичной идентификации» практически отсутствовал, хотя для определенной части студентов комедийное (33,3%) и остросюжетное (20,0%) зрелище являлось не только наиболее, но и единственно предпочитаемым.

Студенты, находящиеся на уровне «вторичной идентификации», далеко не всегда могли отделить авторскую позицию от позиции героя произведения экранного искусства, нередко считая его своего рода рупором взглядов создателей фильма. Их восприятие, в большинстве случаев, находилось на так называемом «наивно-реалистическом» уровне, не опирающемся на звукозрительный, пространственно-временной художественный комплекс.

Уровень «комплексной идентификации» (отождествление с автором произведения экранного искусства) при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации у студентов обеих исследуемых групп фактически не наблюдался (6,7% только в экспериментальной группе). Условность этого классификационного показателя объясняется тем, что идеальное полноценное (адекватное) эстетическое восприятие возможно, на наш взгляд, при определенном уровне подготовки. На практике даже экспертные группы (к примеру, ведущие кинокритики и медиапедагоги, заполняющие анкеты американского журнала *Audience*) порой по-разному воспринимают и оценивают фильмы.

Мониторинг показал, что в силу фактического отсутствия «комплексной идентификации» в эстетическом восприятии произведений экранных искусств у студентов педагогического вуза особенно популярны: 1) фильмы зрелищно-развлекательных жанров и тем, часто опирающиеся на фольклорные источники и имеющие черты серийности и стандартизации; 2) произведения экрана с отчетливо выраженными рекреационными и компенсаторными функциями, динамичностью и экзотикой действия, обаятельными героями, счастливым концом.

Анкетирование, письменные работы, устные коллективные и индивидуальные собеседования на английском языке показали, что массовый успех фильма у студенческой аудитории отнюдь не прямо пропорционален мастерству актеров, режиссеров, операторов и художников, занятых в производстве экранного искусства. Кроме того, для массовой популярности фильмов мало какого-либо одного из двух (к примеру, тематических или жанровых) составляющих. Необходимо именно воздействие всех (или большинства) составляющих успеха, подкрепленных авторской интуицией.

Констатирующая часть эксперимента убедила нас в том, что массовая (популярная) культура в рамках экранных искусств занимает первые места в эстетических предпочтениях студентов и, следовательно, оказывает максимальное воздействие на формирование их мировоззрения и эстетического сознания. Кроме того, мы обнаружили, что в эстетическом восприятии студентов перед началом изучения спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» для аудитории будущих педагогов типично преобладание восприятия фильмов на

уровне «вторичной идентификации» (отождествления с героем) и фактическое отсутствие проявления уровня «комплексной идентификации» (отождествление с автором, интерпретация авторской концепции).

Как показал констатирующий этап эксперимента, наибольшей популярностью среди студенческой аудитории пользуются фильмы США, лидирующие среди англоязычных стран. Это можно объяснить большой экспансией американского кинематографа на телевидении и видеорынке, а также высоким мастерством американских режиссеров, создающих экранные произведения массовой культуры, пользующихся особой популярностью в молодежной среде.

Студенты предпочитают фильмы развлекательных жанров - мелодрамы, комедии, детективы, фантастика, триллеры, фильмы ужасов, а также развлекательные темы - приключенческие, любовные, молодежные, криминальные, мистические, религиозные, эротические. Также наблюдается резкая тяга к рекреативным и компенсаторным функциям экранных искусств. Большинство студентов отметили, что в основном они смотрят фильмы по телевидению или на домашних телеэкранах с помощью видеомagneтофонов, DVD-плееров, мониторов компьютеров. Кинотеатры студенты посещают редко, только иногда смотрят один раз в месяц кинопремьеры.

По результатам «среза» наибольшую популярность у студентов имели герои фильмов, которые обладали такими качествами, как доброта, красота, находчивость, обаяние, оптимизм, решительность, сила, ум, целеустремленность. Как правило, это герои произведений массовой (популярной) культуры. Именно на этих героев некоторые студенты хотели походить в поведении, во взглядах на жизнь, в отношениях к людям, во вкусах и т.д. Следовательно, выбирая конкретные произведения экранных искусств, с которых должен был начаться цикл коллективных обсуждений со студентами, мы стремились учесть данную тенденцию, так как, на наш взгляд, ни в коем случае нельзя вопреки интересам аудитории сразу же пытаться организовывать дискуссии на материале, пусть самых замечательных в художественном смысле, но не популярных у нее произведений.

Анализ показателей медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов («контактного»,

«мотивационного», «информационного», «перцептивного», «интерпретационного/оценочного», «операционного/практического», «креативного») привел нас к выводу, что в системе медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств особое внимание необходимо обратить на «интерпретационный/оценочный» и «креативный» показатели - основополагающие, наиболее важные, так как именно их наличие свидетельствует о творческих потенциях личности, о способности зрителя к интерпретации и оценке художественной ткани произведений экранных искусств. Нами отмечено также, что между «интерпретационным/оценочным» и «креативным» критериями нет прямой зависимости. Студенты, обладающие хорошей интуицией, развитым воображением, фантазией могут ярко проявлять себя в художественном творчестве, но при этом гораздо хуже критически анализировать произведения экранного искусства.

Эксперимент показал, что не всегда студенты с относительно высоким уровнем владения английским языком, находятся на уровне «комплексной идентификации». Вне зависимости от уровня владения английским языком большинство студентов находятся на уровне «вторичной идентификации». Хотя для наших занятий мы выбирали студентов только с достаточно высоким уровнем владения английским языком (имеющих «хорошие» и «отличные» оценки по английскому языку по результатам завершающего обучение английскому языку экзамена в конце второго курса), конечно же, у студентов наблюдается разница в знаниях английского языка. Отмечена группа студентов, допускающих ошибки в оформлении речевого устного и письменного высказывания, но не имеющих коммуникативного барьера, проявляющих высокую активность на занятиях и продемонстрировавших в ходе констатирующего эксперимента восприятие фильмов на уровне «вторичной идентификации». Наряду с этим, были студенты, правильно оформляющие речевое устное и письменное высказывание на английском языке, но находящиеся на уровне «первичной идентификации».

Мы также заметили, что нет прямой связи между уровнем владения студентами английским языком и уровнем медиакомпетентности. Далеко не все студенты, владеющие английским языком достаточно хорошо для неязыкового вуза,

смогли справиться с заданиями, предложенными им в ходе констатирующего эксперимента. И, наоборот, не все студенты, показавшие достаточно хороший уровень медиакомпетентности, смогли правильно изложить свои мысли в письменной и устной форме на английском языке. Хотя дальнейшая беседа на русском языке выявила неплохое развитие показателей медиакомпетентности этих студентов.

Анализ уровней эстетического восприятия студентов по отношению к экранным искусствам, их жанрово-тематических предпочтений свидетельствовал о настоятельной необходимости его развития с помощью соответствующей системы медиаобразования на материале англоязычных экранных искусств, основывающейся на эффективной модели и методике проведения занятий.

Наш эксперимент был начат в 1994 году и продолжился в течение 12 лет на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института. Его основной задачей стало развитие медиакомпетентности студентов при условии максимального использования потенциальных возможностей искусства экрана (в плане его синтетической природы и интенсивного влияния на зрителей) с помощью педагогической модели, включающей овладение аудиторией креативными умениями, развитие умений восприятия фильмов и их критического анализа, знакомство с историей экранных искусств и т.д. Если говорить о методике проведения занятий со студентами, то в целях создания наиболее благоприятной коммуникации будущих педагогов с произведениями экранных искусств, преодоления догматизма, стереотипности их зрительского восприятия (письменные работы, анкетирование и устные опросы показали, что эти недостатки распространены в студенческой среде), мы основывались на проблемных, эвристических, игровых и других формах обучения, проводимого на английском языке, стимулирующих творческие способности, критическое индивидуальное мышление, восприятие, интерпретацию и анализ звукозрительной, пространственно - временной структуры повествования, способствующих также совершенствованию знаний английского языка. Логика обучения иностранному языку в контексте англоязычных экранных искусств выстраивалась на основе базовых подходов зарубежных

медиапедагогов («Замораживание кадра» (Freeze Frame); «Место и кадр» (Sport the Shots); «Звук и изображение» (Sound and Image); «Начало и конец» (Top and Tail); «Привлечение аудитории» (Attracting Audiences); «Сравнения медиатекстов» (Cross-media Comparisons); «Видовые трансформации» (Generic Translations); «Имитация» (Simulation).

Результаты комплексной диагностики показали динамику уровней развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности (владения английским языком) студентов экспериментальных групп.

Средние показатели медиакомпетентности студентов экспериментальных групп (%)

Годы Кол-во студентов	Констатирующий эксперимент			Формирующий эксперимент		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1994-2005 191	3,2	34,5	62,3	21,2	45,5	33,3

На протяжении всех лет проводилось наблюдение за изменением компетентности в группах, в которых студенты обучались по традиционной методике. Для достоверности полученных результатов нами было проведено дополнительное сравнение полученных экспериментальных данных с контрольными группами.

Уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов (2004-2005 учебный год), %.

	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Группа	Конст./э	Форм./э	Конст./э	Форм./э	Конст./э	Форм./э
Контрольная	6,7	6,7	33,3	40,0	60,0	53,3
Экспериментальная	6,7	33,3	40,0	53,3	53,3	3,4

Следует отметить, что, если в контрольной группе уровень развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности почти не изменился, то в экспериментальной произошли положительные изменения.

В итоге проведенного эксперимента 2/3 будущих педагогов от «первичного» («фабульного») и «вторичного» («отождествление с героем»)

уровней восприятия произведений экранных искусств перешли к более высокому уровню «комплексной идентификации» (отождествление с автором произведения с последующей интерпретацией увиденного), показателем которого была их способность к отождествлению с позицией создателей фильмов на основе эмоционально-смыслового соотнесения динамики звукозрительных, пространственно-временных художественных образов, синтеза своих чувств и мыслей в образных обобщениях.

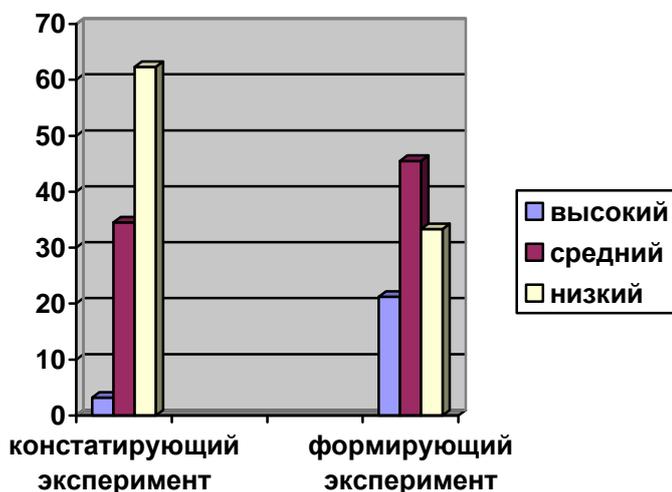


Рис. Сравнение результатов констатирующего и формирующего эксперимента

Практическое внедрение теоретической модели не только создало необходимые условия для восприятия экранных искусств, развития ассоциативного, критического мышления, эмоциональной сферы, интеллекта и других качеств творческой личности, но и в итоге привела к их развитию. Занятия в рамках спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» способствовали повышению уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов, позволив значительно пополнить багаж знаний об англоязычных экранных искусствах. Принципы теоретической модели и методики эксперимента оправдали себя, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Выводы.

1. Качество медиаобразования в современных российских высших учебных заведениях зависит, в первую очередь, от повышения роли дисциплин медиаобразовательного цикла в общем процессе

обучения и технической оснащенности учебных занятий, учитывающих возросшую интенсивность информационного аудиовизуального потока.

2. В условиях мирового распространения англоязычных экранных искусств возрастает роль учебной дисциплины «Иностранный язык», свободное владение которым позволит воспитывать студентов в духе толерантности и терпимости к другим культурам.

3. Медиаобразование студентов направлено на повышение их профессиональной педагогической квалификации и расширения кругозора путем использования иноязычных медиатекстов в системе Интернет.

4. Медиаобразование студентов ориентировано на развитие критического мышления и творческого потенциала личности в русле идей гуманизма.

5. Медиаобразование студентов организуется с учетом социокультурной ситуации в стране, психологических особенностей молодежи, ее интересов и склонностей, обуславливающих включение в вузовские программы курсов, предусматривающих изучение экранных искусств, обладающих значительным влиянием на студенческую аудиторию.

6. Общим результатом медиаобразования студентов педагогического вуза можно считать развитие их аудиовизуального восприятия и умений анализа художественной структуры произведений экранных искусств разных видов и жанров, включающее: *образное* обобщение; *синтез* элементов пространственно-временного, звукозрительного повествования; *рассмотрение* содержания эпизодов произведения, наиболее ярко показывающих художественные закономерности фильма в целом; *выявление авторской концепции* (развитие конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда); *иноязычная коммуникативная компетентность* (высказывания на русском и английском языках личного отношения к позиции создателей экранного произведения); *креативные умения* (работа над киноафишами, любительская видеосъемка, написание мини сценариев, рецензий и прочее на английском языке).

Полученные результаты и рекомендации могут быть использованы в педагогических институтах, университетах, колледжах, на курсах повышения квалификации педагогов и учителей иностранного (английского) языка, в учреждениях

дополнительного образования, учебных учреждениях, специализирующихся в области культуры и искусств.

5. Формирование медиакультуры старшекласников на материале кинопрессы

(автор текста – Е.В.Мурюкина)

Актуальность нашего исследования определяется настоящей необходимостью формирования медиакультуры старшекласников (в частности, на материале кинопрессы), которая способствует развитию самостоятельного, критического, индивидуального, творческого мышления.

В настоящее время вопросы человечества и «сред обитания» приобрели не только особую остроту, но и принципиально новое содержание, затрагивая как интересы всего человечества, так и каждого человека в частности. Актуализация проблемы обуславливается, по мнению Д.И.Фельдштейна, таким обстоятельством как «сложившаяся исторически новая ситуация развития современного общества, которая определяется принципиально новым уровнем коммуникативных связей и высокой плотностью информационного поля. Итак, на смену игнорирования проблемы человечества и медиа пришло ее осознание, которое проявило себя в педагогике как медиаобразование, выступающее «за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить молодое поколение к жизни в новых информационных условиях, к восприятию различного медийного материала, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, 555].

В своей работе мы опираемся на термин «медиакультура», которая понимается нами как: 1) совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; 2) по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области

медиа. Медиакультура аудитории выражается в контактном, мотивационном, понятийном, оценочном, креативном показателях [Федоров, 2004].

Медиакультура представлена множеством каналов: ТВ, Интернет, фото, видео, радио, пресса и пр. Мы в своем исследовании обратили особое внимание на кинопрессию, которая сегодня активно развивается. Исследуемые издания о кинематографе (24 печатных источника), представляют собой репрезентативное ядро, по содержанию которого можно судить об этом жанре журналистики. Проведенный анализ показал, что 11 из них ориентированны на несовершеннолетнюю аудиторию.

Можно утверждать, что кинопресса является востребованным учащимися старших классов медийным источником, по которому они получают информацию о событиях в кинематографе и ТВ, новинках проката, жизни актеров и пр. Но при общении с СМК ученики опираются только на свои знания, так как в подавляющем большинстве школ медиаобразование отсутствует, в связи с этим можно констатировать, что самообразование, саморазвитие в области медиа является нормой для современных школьников.

К сожалению, такое самообразование не предполагает активной творческой позиции в различных аспектах деятельности (игровой, художественной, исследовательской и т.п.), связанной с медиа. Это следствие отсутствия теоретической базы, основанной на систематизированных знаниях, о структуре медиа, механизмах, позволяющие ему воздействовать на аудиторию и т.д.

Накопленный практический опыт не может реализоваться старшеклассниками в полной мере при общении с медиа, так как отсутствуют или не достаточно развиты умения, позволяющие: соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением; переносить эти суждения на другие жанры и виды медиакультуры; связать данный медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.д. Поэтому наша задача - дать старшеклассникам хотя бы минимум теоретических знаний, который позволит им «упорядочить» как имеющиеся знания, умения, так и полученные в результате занятий. Это будет способствовать совершенствованию показателей развития медиакультуры несовершеннолетней аудитории, которое предусматривает не только умение «читать» (в полном объеме) медиатексты, но и создавать собственные, побуждая, тем самым, личность к творческой активности.

В настоящее время медиапедагогика базируется на культурологическом личностно-ориентированном образовании (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, И.Ф.Исаев, В.В.Сериков, В.А.Сластенин, В.С.Сухомлинский и др.), учитывает психологические исследования в области искусства и личности школьника (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн и др.), основывается на разработках педагогических технологий (В.П.Беспалько, Г.К.Селевко, А.И.Умана, М.Я.Виленского и др.). Медиаобразование развивается в следующих направлениях: интегрирование в учебные дисциплины (Е.А.Бондаренко, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Г.А.Поличко, Р.Г.Рабинович и др.), введение специальных самостоятельных учебных курсов (А.В.Шариков, А.В.Федоров и др.) и организация внеурочных видов работы в виде кружка, факультатива, клуба (О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов, А.Я.Школьник и др.), опираясь при этом на медиаобразовательный опыт зарубежных педагогов (Д.Бааке, К.Бэээлгэт, Д.Букингем, Л.Мастерман, С.Френе, Э.Харт и др.).

На основе анализа теории и практики объективно существует **противоречие** между существующими развлекательными предпочтениями старшеклассников в области кинопрессы и заложенными в ней потенциальными возможностями, направленными на повышение уровня медиакультуры аудитории. Данное противоречие обусловило выбор темы нашего исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы условия формирования медиакультуры старшеклассников? В решении данной проблемы заключалась **цель** исследования, **объектом** которого стал процесс медиаобразования старшеклассников, а **предметом** - формирование медиакультуры у учащихся старших классов.

Гипотеза нашего исследования основана на предположении о том, что формирование медиакультуры старшеклассников на материале кинопрессы будет способствовать качественному росту ее показателей (контактный, мотивационный, понятийный, оценочный, креативный) и пониманию ключевых понятий медиаобразования (агентства, аудитория, технология, язык, репрезентация, категория) при следующих условиях:

- построения базовой модели медиаобразовательных занятий на материале кинопрессы в соответствии с изучением шести ключевых понятий медиаобразования (К.Бэзэлгэт, Э.Харт);
- организации методики медиаобразовательной работы на основе эвристических, игровых, креативных форм деятельности.

Согласно поставленной цели, предмета, объекта и выдвинутой гипотезы определены следующие **задачи исследования:**

- уточнить сущность, содержание и показатели медиакультуры в системе медиаобразования.
- проанализировать современную российскую кинопрессию (с точки зрения ее видов, типов, содержательных особенностей и пр.) и ее использование на медиаобразовательных занятиях со старшеклассниками.
- построить и обосновать теоретическую модель формирования медиакультуры старшеклассников на материале кинопрессы.
- разработать методику проведения занятий на материале кинопрессы, нацеленную на формирование медиакультуры учащихся.
- осуществить экспериментальную проверку эффективности разработанной модели и выявить полученные результаты, опираясь на основные показатели развития медиакультуры аудитории.

Методологической основой исследования явились: философская концепция диалога культур, где культура предстает как антропологический феномен; концептуальные положения медиаобразовательных теорий о необходимости повышения уровня медиакультуры учащихся. Общенаучный уровень методологии определили культурологический, личностно-ориентированный подходы.

Теоретическую основу исследования составили: диалоговая концепция культуры в совокупности с теорией знаковых систем (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Ю.М.Лотман); психологические теории, отражающие особенности возрастного развития (И.С.Кон, Л.С.Выготский, Н.Д.Левитов, Д.И.Фельдштейн, Е.А.Шумилин, Д.Б.Эльконин); идеи личностно-ориентированной концепции образования (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, В.А.Сластенин, В.Т.Фоменко); исследования проблем и тенденций медиаобразования в России (О.А.Баранов, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Р.Г.Рабинович,

А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.Я.Школьник и др.); исследования моделей медиаобразования зарубежных медиапедагогов (К.Бэээлгэт, Д.Букингем, Ж.Гонне, Л.Мастерман, Э.Харт и др.).

В качестве источниковедческой базы использовалась монографическая литература, диссертационные исследования, а также материалы, полученные на основе информационного поиска в Internet.

Методы исследования:

- изучение и теоретический анализ философской, педагогической, социологической, психологической, эстетической, культурологической и искусствоведческой литературы по проблеме исследования;
- обобщение передового педагогического опыта в области медиаобразования;
- констатирующий и формирующий педагогический эксперимент;
- эмпирические методы: наблюдение, беседы, педагогический эксперимент; социологические методы: анкетирование, методы оценки и самооценки, анализ творческих работ учащихся.

Перечисленные методы обеспечили возможность апробирования теоретической модели и внесения в нее необходимых корректив.

База исследования: школы № 4, 10, 14, 23, 34, 36 г. Таганрога, Натальевская, Неклиновская, Николаевская, Советинская, Самбекская, Федоровская сельские школы (Неклиновский район), детский оздоровительный центр «Орленок». В констатирующем эксперименте принимало участие 359 учащихся (235 – городских и 124 сельских школьника), в формирующем эксперименте – 57 учащихся старших классов (28 человек – ДОЦ «Орленок», 29 учащихся – параллель 10-х классов школы № 34). При формировании данной выборки мы опирались на мнение одного из ведущих социологов России – В.А.Ядова, который считает, что педагогическая выборка репрезентативна, если ее численность составляет не менее 25 человек.

Научная новизна исследования:

- уточнены сущность, содержание и показатели медиакультуры учащихся в системе медиаобразования;

- разработана и научно обоснована медиаобразовательная модель, направленная на формирование медиакультуры учащихся старших классов на материале кинопрессы;
- осуществлена экспериментальная проверка эффективности разработанной модели с выявлением полученных результатов, опираясь на основные показатели развития медиакультуры старшеклассников.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнено и конкретизировано понятие «медиакультура»;
- проанализирована современная российская кинопресса, представлена ее типология, выведены видовые отличия, а также дана их характеристика с позиции ключевых понятий медиаобразования (К.Бэзэлгэт, Э.Харт);
- теоретически обоснована и практически подтверждена возможность использования кинопрессы для формирования медиакультуры у старшеклассников;
- расширено представление педагогов о возможностях кинопрессы в формировании медиакультуры учащихся старших классов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке структурной модели проведения медиазанятий со старшеклассниками, базирующейся на системе эвристических, игровых форм деятельности, способствующих повышению уровня медиакультуры учащегося в соответствии с выделенными показателями (контактным, мотивационным, понятийным, оценочным и креативным); формирование медиакультуры представляет собой рациональный образовательный процесс, позволяющий готовить учащихся к жизни, к нормативному взаимодействию с окружающим миром. Материалы исследования могут быть использованы в общеобразовательных школах во внеучебной работе со старшеклассниками по саморазвитию и развитию творческой самостоятельности, досуговых центрах. Нами разработаны также тематический план и программа занятий факультативного курса «Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы)».

Достоверность полученных результатов обеспечивались: исходными методологическими и теоретическими позициями; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его задачам и логике; разнообразием использованных источников информации; длительностью и

возможностью повторения опытно-экспериментальной работы; доказательностью и логической непротиворечивостью выводов; значимостью разработанной технологии.

Основные положения исследования:

1) в концептуальной основе медиаобразовательная модель, направленная на повышение уровня медиакультуры старшеклассников имеет эстетическую и культурологическую теории медиаобразования, а также теорию развития критического мышления, которые наиболее полно отражают представления о медиаобразовании как о современном образовательном явлении. В основе содержательного компонента модели заложены ключевые понятия медиаобразования (К.Бэзэлгэт, Э.Харт): агентства, категории, технологии, языки, аудитория, репрезентация медиа;

2) методика проведения медиаобразовательных занятий с юношеской аудиторией на основе системы эвристических, игровых, проблемных заданий, совокупность которых подчеркивает преимущества не только индивидуальной деятельности старшеклассника, но и групповых и коллективных работ; помогают в развитии самостоятельности и критичности мышления, восприятия; активизируют творческие способности через включение в художественно-творческую деятельность;

3) условия, необходимые для реализации модели медиаобразования (на материале кинопрессы): а) создание благоприятного микроклимата, основанного на принципах взаимного уважения, гуманизации; б) развитие и учет общих компетенций обучающихся и готовности личности старшеклассника к медиаобразовательной деятельности; в) интеграция сред (информационной, социализирующей, релаксационной, развивающей);

4) проведенные факультативные и кружковые занятия доказали эффективность разработанной модели, что представлено на формирующем этапе эксперимента. Медиаобразовательная деятельность, направленная на формирование медиакультуры старшеклассников, способствовала развитию творчески активной, диалогически, критически, индивидуально мыслящей личности.

Основное содержание исследования.

Нами были проанализированы основные теории медиаобразования. Их исследование осуществлялось в двух направлениях: с одной стороны – выяснялись тенденции развития

медиаобразовательного движения в России (место и роль зарубежного и отечественного опыта), с другой – применение полученных данных относительно своей модели медиаобразования. Работа с материалом помогла определить концептуальную основу нашего исследования. Были подвергнуты структурному анализу медиаобразовательные модели российских (О.А.Баранов, Л.С.Зазнобина, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Р.Г.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Спичкин, А.В.Шариков, А.Я.Школьник) и зарубежных педагогов (К.Бэзэлгэт, Д.Букингем, Ж.Гонне, А.Драган, Н.Корач, Л.Мастерман, С.Френе, Э.Харт и др.). Детальное изучение этих моделей помогло нам при создании собственной модели, направленной на формирование медиакультуры старшеклассников. На основании анализа медиаобразовательных систем российских ученых, мы выстроили обобщенную модель. Ее изучение показывает, что на сегодняшний день в России наиболее распространены эстетический, культурологический, практический подходы, а также теория развития «критического мышления». Обобщенная модель отражает тенденции развития современного российского медиаобразования.

Первая задача исследования заключалась в необходимости изучить сущность, содержание и показатели медиакультуры в системе медиаобразования. Медиакультура является одним из ключевых понятий медиапедагогики. Это очень ёмкий по содержанию термин, который объединяет в себе как совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, так и выступает в качестве системы уровней развития личности человека, относительно восприятия, анализа, оценки медиатекстов, занятия медиатворчеством, усвоения новые знания [Федоров, 2001].

При анализе уровней медиакультуры старшеклассников мы опирались на следующие показатели (А.В.Федоров): контактный, мотивационный, понятийный, оценочный и креативный. Содержание показателей было раскрыто нами с точки зрения психологии и философии.

Так, исследование показателей медиакультуры с учетом психологических аспектов выявило их непротиворечивость, позволило выстроить логическую последовательность и пр. Мотивационный и контактный показатели развития

медиакультуры аудитории базируются на эмоциях, мотивах, потребностях личности. «Понятийный» и «оценочный» показатели относятся к такому психологическому процессу как мышление. Им присущи, что было доказано нами в процессе исследования, все логические единицы, которые согласно психологии сопровождают мыслительный процесс: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Креативный показатель не имеет «закрепленного» постоянного места, то есть может дополнять любой из показателей медиакультуры. Но он, безусловно, находится в зависимости от ряда факторов, таких как: возраст учащихся; уровень развития творческого мышления, фантазии, воображения, накопленный практический опыт в области медиа и т.д.

Опираясь на диалогическую концепцию культуры, мы обосновали показатели развития медиакультуры аудитории с точки зрения философии. Для этого мы сопоставили технологию восприятия текста, названную В.С.Библером «7-Я теоретика - классика» и, собственно, показатели медиакультуры и выявили сходные характеристики у «Я» теоретического разума и контактного показателя; исходного «Я» и мотивационного показателя; «Я» синтезирующей интуиции + «Я» рассудочной дедукции и понятийного показателя; «Я» информационно-алгоритмического знания + «Я» способности суждения и оценочного показателя; «Я» практического разума и креативного показателя. Основой данного сравнения является «теоретическое мышление» как образ культуры по В.С.Библеру и медиакультура как результат медиаобразовательного процесса у А.В.Федорова.

Вторая задача исследования предполагала анализ современной российской кинопрессы и ее использование на медиаобразовательных занятиях со старшеклассниками.

Изучение современной российской кинопрессы как важной части медийного процесса позволило нам:

- дать ей определение, где под кинопрессой понимаются периодические издания, направленные на популяризацию и анализ кинематографа как медиакультуры с учетом таких ключевых понятий как: агентства, аудитория, языки, технологии, репрезентации и категории медиа;
- определить ее виды в соответствии с формой распространения и потенциальной аудиторией (Интернет-издания, корпоративные издания, издания для массовой аудитории, издания для

профессиональной аудитории, рекламные издания, просветительские издания) и типы в соответствии с ведущей функцией (развлекательный, информационно-развлекательный, информационно-аналитический, рекламно-информационный, аналитико-теоретический + креативный);

- осуществить анализ кинопрессы с точки зрения шести ключевых понятий медиаобразования для определения сходств/различий между типами, видами, а также изданиями из одной группы. Данный анализ способствует пониманию причин популярности у учащихся определенных типов изданий о кинематографе, а также влиянию того или иного журнала/газеты о кинематографе на развитие медиакультуры у старшеклассников;

- выявить объективный интерес редакций журналов/газет о кинематографе к старшеклассникам как активным читателям данных изданий. В свою очередь, учащиеся также выделяют кинопрессу в качестве пользующейся популярностью среди других медиаканалов. Следовательно, можно говорить об устойчивом двустороннем интересе старшеклассников и кинопрессы. Поэтому, мы считаем целесообразным использовать данную взаимную востребованность в медиаобразовательных целях, заложив ее в основу своей медиаобразовательной модели.

Анализ кинопрессы позволяет нам сделать вывод о ее выборочном использовании (на часть изданий основной упор, а некоторые газеты/журналы можно использовать в ознакомительных целях) на медиаобразовательных занятиях с учениками старших классов. При этом учитывались следующие факторы: - потребности учеников старших классов (преобладание развлекательной и информационной функций); - возрастные особенности старшеклассников (появление абстрактно-логического мышления, склонность к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий) позволяют вводить в медиаобразовательные занятия более серьезные издания о кинематографе аналитико-теоретического + креативного и информационно-аналитического типов; - аудитория некоторых изданий о кинематографе рассчитана на ранний юношеский возраст, поэтому на занятиях рационально использовать эту кинопрессу; - уровень теоретической сложности материала предполагает постепенное ознакомление с некоторыми изданиями («СК-Новости», «Искусство кино» и пр.), учитывая освоение

старшеклассниками знаний о медиакультуре, которые предполагают теоретические занятия.

Третья задача заключалась в построении и обосновании теоретической модели формирования медиакультуры старшеклассников.

На этапе констатирующего эксперимента нами было проведено анкетирование в школах 4, 10, 14, 23, 34, 36 г. Таганрога, а также в Неклиновском сельском районе Ростовской области. В нем приняло участие 359 учащихся, что свидетельствует о репрезентативности данной выборки, что позволяет нам сделать следующий вывод: на территории Таганрога не прослеживается явно выраженного различия уровня медиакультуры старшеклассников центральных и заводских школ. То же самое отмечается и среди сельских учеников пригородных и более удаленных (свыше 20 км.) населенных пунктов. Исходя из результатов анкетирования, мы сочли целесообразным провести эксперимент на базе Всероссийского детского оздоровительного центра Орленок, отряд которого включал в себя как городских, так и сельских старшеклассников (28 человек). Вторая экспериментальная группа была организована нами на базе школы 34 (заводской район) для параллели 10-х классов (29 человек). В формирующем эксперименте приняло участие 57 учащихся. Суть медиаобразовательной работы со старшеклассниками на материале кинопрессы заключается в развитии уровня медиакультуры экспериментальных групп. Он должен выражаться как в показателях медиакультуры, так и способствовать развитию индивидуального, критического, самостоятельного мышления, а также активизации творческих способностей при общении с медиа. Показатели уровней развития медиакультуры взяты нами из работ А.В.Федорова.

В работе мы целенаправленно употребляли термин «показатели», а не «критерии», так как, по мнению академика В.П.Беспалько, критерий должен быть обязательно выражен математически выверенной формулой. Если таковой не имеется, то необходимо употреблять термин показатель.

Таб.1. Показатели развития медиакультуры аудитории (по А.В.Федорову)

№	Показатели развития медиакультуры 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 т.д.
4.	«оценочный» низкий, средний, высокий уровни	Уровень медиавосприятия и способность к анализу медиатекстов.
5.	«креативный» низкий, средний, высокий уровни	Уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (художественной, исследовательской, игровой), связанной с медиа.

Концептуальная основа модели: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования, а также теория развития критического мышления.

Цель медиаобразовательной модели: формирование медиакультуры старшеклассников, которая находит отражение в контактном, мотивационном, понятийном, оценочном и креативном показателях.

Задачи медиаобразовательной модели: развитие медиакультуры старшеклассников, отраженное в обучающих (усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиапроизведений, способность применять эти знания в иных ситуациях), адаптационных (первоначальный, понятийный этап общения с медиакультурой), развивающих (развитие мотивационных, волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с масс-медиа) и управляющих (формирование условий анализа медиатекстов) функциях.

Организационные формы медиаобразовательной модели: внедрение медиаобразования во внеучебную и досуговую деятельность учащихся.

Содержание медиаобразовательной модели, проявляющееся в методике имеет своей основой разработки британских медиапедагогов, которые были адаптированы к российским образовательным условиям А.В.Федоровым, а также использует элементы методик Ю.Н.Усова, С.Н.Пензина и др. медиапедагогов. Содержание включает в себя:

I. Исходный констатирующий эксперимент (проведение первоначального анкетирования старшеклассников, первоначальный опыт рецензирования произведений кинопрессы, написание сочинений, наблюдения, беседы и пр.).

II. Развивающий компонент (овладение учащимися креативными умениями на материале кинопрессы с использованием шести ключевых понятий медиаобразования. Анализ учащимися произведений кинопрессы).

III. Итоговый констатирующий компонент (рецензирование и анкетирование школьников и т.д.).

Области применения медиаобразовательной модели: внеурочные формы проведения занятий (факультатив, кружок и т.д.) в школьных и внешкольных учреждениях, досуговых центрах.

Итак, изучение медиаобразовательных моделей, разработанных российскими и зарубежными медиапедагогами помогло нам при создании собственной экспериментальной модели, направленной на формирование медиакультуры старшеклассников.

Четвертая задача заключалась в разработке методики проведения занятий на материале кинопрессы, направленных на формирование медиакультуры учащихся. Она основана на проблемных, эвристических, игровых и др. формах проведения занятий.

Использование этих форм деятельности отвечает и принципам личностно-ориентированного образования (природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, жизнотворчества, сотрудничества). Совокупность эвристических, проблемных, игровых форм проведения занятий помогают в развитии самостоятельности и критичности мышления, восприятия; активизируют творческие способности через

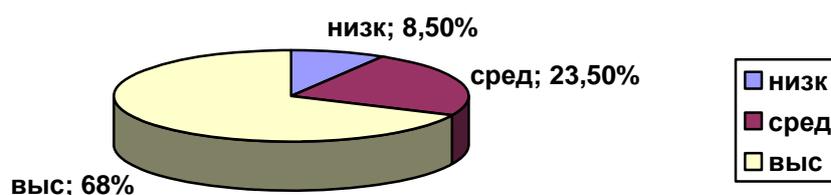
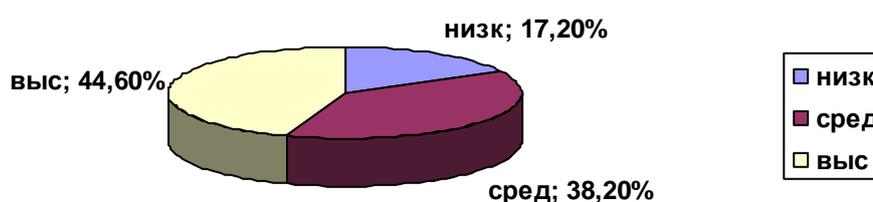
включение в художественно-творческую деятельность; дают возможность интерпретировать и анализировать звукозрительную, пространственно-временную структуру повествования, согласно своим представлениям и полученным художественным знаниям.

Также при разработке методики медиаобразовательных занятий со старшеклассниками, мы использовали выводы психологов (Р.С.Немов и др.) относительно коллективных и групповых форм деятельности. Данные, полученные за последние годы, показывают, что формирование мышления можно стимулировать групповыми видами интеллектуальной работы. Было замечено, что коллективная деятельность по решению задач способствует усилению познавательных функций людей, в частности, улучшению их восприятия и памяти. Аналогичные поиски в психологии мышления привели ученых к выводу о том, что в некоторых случаях, за исключением, пожалуй, сложной, индивидуальной творческой деятельности, групповая умственная работа может способствовать развитию индивидуального интеллекта. Было установлено, например, что коллективная работа помогает генерированию и критическому отбору творческих идей. Благодаря использованию данных форм проведения занятий дивергентное мышление получает хорошие предпосылки для развития.

Пятая задача предполагала осуществление экспериментальной проверки эффективности разработанной модели медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы и выявление полученных результатов, опираясь на показатели развития медиакультуры аудитории.

Контактный показатель развития медиакультуры аудитории после проведения констатирующего эксперимента демонстрирует позитивные изменения. Проведение цикла медиаобразовательных занятий со старшеклассниками усилило позиции высокой степени развития в экспериментальных группах: 69,7%, 66,3% и выявило стагнацию в контрольной группе. На рисунке 1 видно, что в 2 раза снизилось число учащихся, демонстрирующих низкий уровень развития. Количество учеников со средним уровнем сократилось на 14,7%. Параллельно отметим, что на 23,4%, то есть в 1,5 раза увеличилось число старшеклассников, уровень развития контактного показателя которых достиг высокого.

а)



б)

Рис. 1 Значения уровней контактного показателя медиакультуры старшеклассников "до" (диаграмма а) и после (диаграмма б) формирующего эксперимента (обобщенные данные по двум экспериментальным группам)

Но рассматривать контактный показатель необходимо в совокупности с *мотивационным*, так как налицо их тесная взаимосвязь. В мотивационном показателе происходили видимые изменения в обеих группах на протяжении всего цикла проведения медиаобразовательных занятий на материале кинопрессы.

Если констатирующий эксперимент выявил уровень развития мотивационного показателя как преимущественно низкий со следующими результатами: ЭГ 1 75,4%, ЭГ 2 68,9%, КГ 71%, в

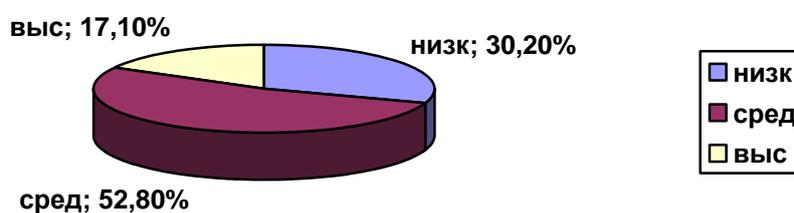
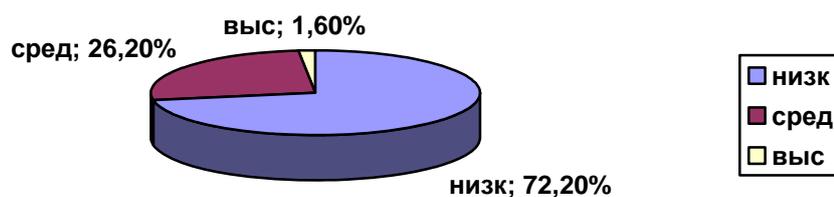
то время как среднюю степень развития показали 22,6%, 29,7% и 27,3 % соответственно. При подведении итогов медиаобразовательных занятий со старшеклассниками экспериментальных групп, мы можем констатировать изменения в мотивационной сфере. Они выразились в следующих цифрах относительно низкого и среднего уровней соответственно: ЭГ 1 32,5%, 51,2%; ЭГ 2 27,8%, 54,3%. Результаты контрольной группы не претерпели видимых изменений.

Мы можем говорить о том, что основная часть старшеклассников находится на средней ступени развития мотивационного показателя. При общении с кинопрессой они опираются на комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, психологических, эстетических, этических мотивов, которые включают в себя: выбор изданий о кинематографе с доминирующей ориентацией на развлекательную функцию; стремления к рекреации, сопереживанию, релаксации, художественным впечатлениям. Для таких старшеклассников очевидно желание получить новую информацию из медиатекстов, осознать эстетические, нравственные ценности, которые содержатся в медиатексте. Но ученики этой ступени развития еще не включают в свою деятельность потребностей и мотивов, направленных на интеллектуальное, креативное познание содержания выбранной ими кинопрессы.

Достаточное количество учащихся проявляют (по результатам повторного исследования) высокий уровень развития мотивационного показателя: ЭГ 1 - 16,3% и ЭГ 2 - 17,9% учеников, тогда как констатирующий эксперимент определил всего 2,0% и 1,4% соответственно.

Изменения, произошедшие в мотивационном показателе и описанные нами выше представлены в диаграммах на рисунке 2.

а)



б)

Рис. 2 Значения уровней мотивационного показателя медиакультуры старшеклассников "до" (диаграмма а) и после (диаграмма б) формирующего эксперимента (обобщенные данные по двум экспериментальным группам)

По понятийному показателю в экспериментальных группах мы выявили позитивные изменения, которые выражаются в отсутствии старшеклассников с низким уровнем развития, в то время как первоначальные итоги констатировали 47,5% в ЭГ 1 и 55,6% в ЭГ 2. Учеников, стоящих на средней ступени развития большинство: ЭГ 1 - 73, 8%; ЭГ 2 – 76,0%. Характеристика среднего уровня подразумевает знание отдельных базовых терминов, языка медиа, частичное осознание медийных воздействий на аудиторию. Высокого уровня достигли 26,2% учеников в ЭГ 1 и 24,0% в ЭГ 2.

В диаграмме (рисунок 3) находят отражение количество учащихся (в %), которые показали определенный уровень развития понятийного показателя медиакультуры (а) - на начало и (б) – на конец формирующего эксперимента.

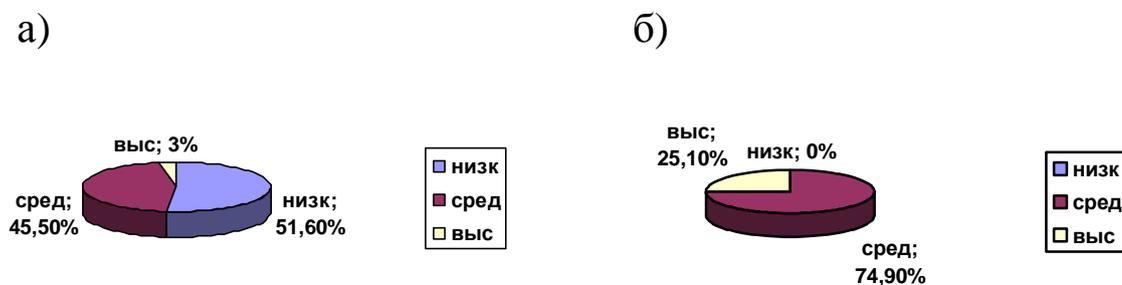


Рис. 3 Значения уровней понятийного показателя медиакультуры старшеклассников "до" (диаграмма а) и после (диаграмма б) формирующего эксперимента (обобщенные данные по двум экспериментальным группам)

Понятийный показатель предполагает, прежде всего, знания, которые учащиеся получали в ходе реализации теоретического курса. А уже полный цикл осмысления информации, включающий в себя ее значимость для личности, старшеклассники находили в практической деятельности. Данная работа предполагала выделение и активизацию полезных в данном конкретном случае знаний, их анализ, синтез, после чего следовало умозаключение и др. мыслительные операции, за которые отвечает оценочный показатель.

По оценочному показателю наблюдается прогрессивная тенденция развития в обеих группах, что отразилось в следующих результатах: в ЭГ 1 57,3%, в ЭГ 2 50,7% учеников находятся на среднем уровне развития; 23,1% (первоначальный 67,7%) и 26,8% (первоначальный 71,1%) обладают малым количеством знаний.

Средняя ступень оценочного показателя характеризует ученика, который способен дать характеристику действиям и психологическим состояниям героям медиатекста на основе частичных знаний (которые определяются понятийным показателем); понимает логику последовательности событий в сюжете (для медиатекста) или логику составления, выстраивания

статей в единую печатную форму в кинопрессе; рассказать об отдельных компонентах медиатекста не интерпретируя авторскую позицию.

Высокий уровень, которого достигли 19,6% старшеклассников в экспериментальной группе 1 и 22,5% в ЭГ 2 включает в себя следующие компоненты: способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и оценка авторской позиции в контексте структуры произведения, умение отождествлять себя с автором медиатекста, давать оценку социальной значимости медиатекста, умение соотносить эмоциональное восприятие (мотивационная сфера) с понятийным суждением (понятийный и оценочный показатели) и т.д.

Диаграммы, представленные на рисунке 4, отражают описанные нами выше результаты.

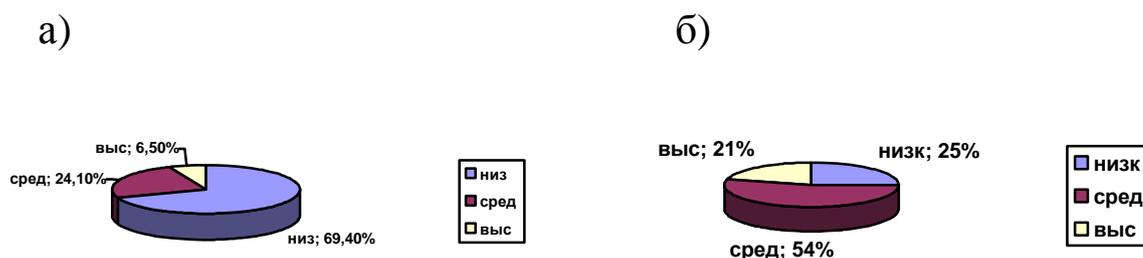


Рис. 4 Значения уровней оценочного показателя медиакультуры старшеклассников "до" (диаграмма а) и после (диаграмма б) формирующего эксперимента (обобщенные данные по двум экспериментальным группам)

Креативный показатель медиакультуры старшеклассников нашел отражение в следующих цифрах: 58,6% и 71,4% учеников из ЭГ1 и ЭГ2 имели низкий; 23,6% и 14,2% - средний; 17,8% и 14,4% - высокий уровни на момент начала эксперимента, в то время как итоговые данные таковы: низкий уровень проявляется у 11,3% и 15,4%; средний у 37,0% и 29,3%; высокий – 51,7% и 55,3% школьников в ЭГ соответственно. Результаты контрольной группы не подверглись коренным изменениям и остались на прежних позициях.

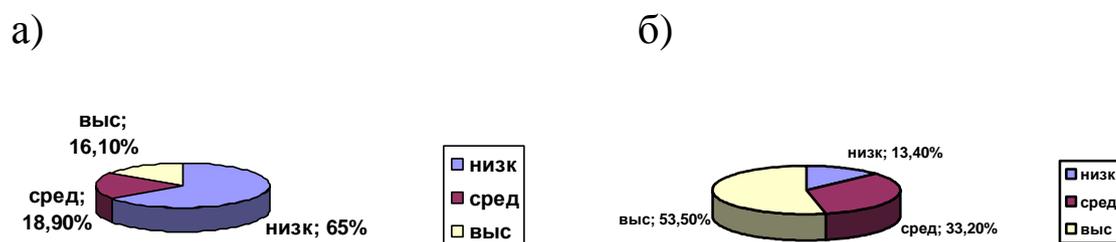


Рис. 5 Значения уровней креативного показателя медиакультуры старшеклассников "до" (диаграмма а) и после (диаграмма б) формирующего эксперимента (обобщенные данные по двум экспериментальным группам)

Средний уровень характеризуется ярко выраженным творческим началом, но не во всех сферах медиаобразовательной деятельности, а только в отдельных ее видах - тех, с которыми ученик уже сталкивался ранее, то есть, где отсутствует эффект новизны. В то время как высокий показатель характеризуется ярко выраженным творческим началом по отношению к любой медиаобразовательной деятельности, что выражается в следующих критериях: нетривиальности, антистереотипности, гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности мышления, а также в развитом воображении и фантазии.

Таким образом, медиаобразовательные занятия на материале кинопрессы способствовали повышению уровня медиакультуры старшеклассников, выражающемуся в контактном, мотивационном, понятийном, оценочном и креативным показателях.

Наше исследование не претендует на всестороннее рассмотрение всех аспектов проблемы формирования медиакультуры школьников, однако доказывает актуальность и результативность обращения к проблеме, что говорит о необходимости дальнейшего изучения вопросов медиаобразования

аудитории. Перспективы дальнейшей работы могут быть связаны с разработкой конкретных методик развития уровня медиакультуры у других возрастных групп, созданием системы контроля качества на медиаобразовательных занятиях.

6. Основные этапы развития медиаобразования в Канаде

(автор текста – В.Л.Колесниченко)

Актуальность исследования. Конец XX - начало XXI века характеризуется беспрецедентно возросшим влиянием массовых коммуникаций в жизни современного общества. В цивилизованных странах контакты среднестатистического человека с медиа превышают одиннадцать часов в сутки. Нынешнее столетие всё чаще называют «веком глобального информационного общества». Это понятие отражает объективную тенденцию нового этапа эволюционного развития цивилизации, связанного с появлением информационных и телекоммуникационных технологий. Сегодня основной информационный поток идёт по медийным каналам.

Медийная информация в XXI веке рассматривается в качестве глобального ресурса всего населения планеты. Несомненно, информационные технологии настолько глубоко проникли в жизнь современных людей, что вычлнить их из общего культурологического и мировоззренческого контекста уже не представляется возможным. Вместе с тем, увеличивается не только позитивное, но и негативное влияние медийной информации на аудиторию.

Обратимся к определению феномена «медиа» (от латинских *media, medium* - средство, посредник, среда), включающего в себя как «традиционные» (печать, пресса, радио, звукозапись, кинематограф, телевидение), так и современные (видео, мобильные телефоны, CD, DVD, компьютер, Интернет) средства массовой коммуникации. Все виды медиа (печатные, визуальные, аудиовизуальные и др.) совмещают как аспект передачи информации, так и аспект её восприятия. На современном этапе развития общества они являются одной из важнейших сфер в жизни человека.

Анализом специфики медиа и непосредственного воздействия на общество в XX веке активно занимались зарубежные исследователи (Р.Барт, Ж.Бодрийяр, Ж.Делёз, М.Маклюэн, Д.Соссюр, Э.Тоффлер и др.). Широко известна во всём мире

модель коммуникации Г.Лассуэла [Lasswell, 1948]: коммуникатор – сообщение – канал – адресат – эффект.

Достаточно подробно эта проблема исследовалась и отечественными учёными (Г.П.Бакулев, М.М.Бахтин, В.М.Березин, В.С.Библер, Ю.П.Буданцев, Н.И.Гендина, С.Кара-Мурза, Н.Б.Кириллова, Ю.М.Лотман, М.М.Макаров, Г.С.Мельник, В.П.Терин, Л.Н.Федотова, Н.Ф.Хилько, Е.Н.Юдина и др.).

Интенсивность информационного потока, как отмечалось выше, увеличивается стремительными темпами. Соответственно, возрастает и популярность современных медиа среди подрастающего поколения. Так, согласно данным Национального союза семейных ассоциаций, у несовершеннолетней аудитории ежегодно на контакты с различными экранными медиа отводится 1400 часов [Frau-Meigs, 2003].

Разнообразные средства массовой коммуникации становятся доминирующим фактором формирования мировоззрения аудитории, особенно несовершеннолетней.

Информатизация общества порождает новые формы образовательной деятельности, требуя новых подходов и к системе образования. Очевидно, что современному учащемуся XXI века необходимо уметь ориентироваться в колоссальном информационном потоке, анализировать медиатексты разных видов и жанров, приобрести практические навыки работы с медиа ещё со школьной скамьи.

Следовательно, в условиях информационного общества представляется чрезвычайно важным включение молодых людей уже на ранних этапах их сознательной жизни в самостоятельный поиск необходимой информации, формирование творческого отношения к тому, что они видят, читают, слушают по различным медийным каналам. Особенно необходимо развивать умение анализировать и оценивать медиатексты. Справедлива в этой связи мысль А.П.Короченского о том, что «в условиях «медиализованного» общества, важно формировать со школьной скамьи разумно-критическое отношение к масс-медиа, цельную культуру здравого восприятия и оценки медийной информации» [Короченский, 2005].

Учитывая, что воздействие медиа оказывает на несовершеннолетнюю аудиторию серьёзное мировоззренческое

влияние, особую актуальность приобретает вопрос о медиаобразовании.

Из различных определений понятия медиаобразование, на наш взгляд, наиболее целесообразным является следующее: «Медиаобразование (media education) – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, а также с развитием аналитических способностей интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (media education), так и изучение медиа (media studies) направлены на достижение целей обеспечения медиаграмотности (media literacy)» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

Следовательно, медиаобразование можно рассматривать как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам творческого самовыражения при помощи медиатехники [Федоров, 2001].

Медиаобразование, в первую очередь, тесно связано с педагогикой, психологией, культурологией, историей, искусствоведением и прочими отраслями знания. Ключевыми понятиями в терминологическом аппарате медиаобразования являются: «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «языки медиа», «аудитория медиа», «репрезентация медиа» и др.

Данной проблеме за последние десятилетия посвящено значительное количество научных исследований как зарубежных, так и российских учёных. Теоретические вопросы медиаобразования достаточно глубоко разработаны в трудах известных зарубежных исследователей (К.Бэзэлгэтт, К.Ворсноп, Ж.Гонне, Б.Дункан, Р.Кьюби, Л.Мастерман, Д.Пандженте, К.Тайнер и др.). В последние годы отмечается тенденция влияния их трудов на процесс развития медиаобразования в современном мире, в том числе – в России.

Среди российских медиапедагогов/исследователей следует отметить: О.А.Баранова, Л.М.Баженову, Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобину, С.Н.Пензина, Е.С.Полат, Г.А.Поличко, Л.П.Прессмана, С.Г.Корконосенко, А.П.Короченского, В.А.Монастырского, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Фёдорова, А.В.Шарикова, Е.Н.Ястребцеву и др.

Целенаправленная поддержка медиаобразования на протяжении ряда лет оказывается со стороны Совета Европы и Европейского Союза. Вместе с тем, особая роль принадлежит ЮНЕСКО, которая в многочисленных резолюциях и на проводимых международных конференциях (Грюнвальд (1982), Тулуза (1990), Париж (1997), Вена (1999), Севилья (2002)) подчёркивает важность этого перспективного направления в педагогике.

Особую значимость приобретает тот факт, что ЮНЕСКО в XXI веке определяет медиаобразование в качестве одного из приоритетных направлений в педагогике.

В той или иной степени опыт зарубежного медиаобразования анализировался немногочисленными российскими исследователями - А.В.Шариков, А.В.Федоров, А.А.Новикова, Н.П.Рыжих и др.

Следует отметить, что зарубежное медиаобразование довольно редко рассматривалось в диссертационных исследованиях российских авторов. Можно отметить только две диссертационные работы: А.А.Новиковой (Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000) [Новикова, 2000] и Е.И.Худолеевой (Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX - начало XXI вв.) [Худолеева, 2006].

В тоже время вопросы теории и истории медиаобразования в западных странах достаточно обширно исследовались многими зарубежными учёными (К.Бэзэлгэт, Д.Букингэм, Л.Мастерман, Ж.Гонне, Б.Туфте, Э.Харт и др.). Британский медиапедагог Л.Мастерман сделал обстоятельный анализ процесса медиаобразования в мире [Masterman, Mariet, 1994].

Весьма актуальным и полезным является изучение передового зарубежного опыта в области медиаобразования. Усиливает необходимость подобного рода исследований и тот факт, что

базовые теоретические и практические положения происходят из ведущих западных научных школ.

Основы системы медиаобразования (сначала на материале прессы, кинематографа, фотографии и радио) в странах Западной Европы и Северной Америки были заложены ещё в 20-х - 30-х годах XX столетия. Уже в 60-годах прошлого века кинообразование, например, было весьма распространено в большинстве канадских школ.

В начале XXI века процесс медиаобразования на Западе начал приобретать характер массового развития. В большинстве развитых западных стран активно внедряются разнообразные медиаобразовательные программы на уровне средних и высших учебных заведений. Работа по повышению уровня медиаграмотности ведётся во всём мире свыше сорока лет, а в таких странах, как Канада, Австралия и Соединённое Королевство, медиаобразованию придаётся первостепенное значение. Однако с 90-х годов XX века статус обязательного компонента обучения медиаобразованию придан только в Канаде, Австралии и Венгрии.

Последние пятнадцать лет Канада - признанный мировой лидер в этой области. Более того, это первое в мире государство с системой обязательного медиаобразования. Начиная, с 1999 года изучение медиакультуры является обязательным компонентом школьной программы во всех школах Канады с 1 по 12 класс. Медиакультура изучается также в ряде университетов Канады.

Именно в Канаде в 1959 году известным теоретиком массовых коммуникаций М.Маклюэном была разработана первая в мире программа по медиаобразованию.

Мы считаем, что изучение и критическое осмысление лучшего зарубежного медиапедагогического опыта (в данном случае – канадского) будет способствовать более эффективному процессу развития медиаобразования в России, а тема исследования приобретёт особую актуальность.

Проведённый анализ научной литературы показал, что в российской педагогической науке ещё слабо представлены работы по проблемам медиаобразования в Канаде. Среди немногих научных статей, можно отметить следующие: А.В.Федоров «Медиаобразование в Канаде», 2002; А.А.Федоров, А.А.Новикова «Медиаобразование в США и Канаде» 2004. Следовательно,

степень разработанности данной проблемы на настоящем этапе не может быть признана исчерпывающей.

С учётом лидирующих позиций Канады в области медиаобразования, нам представляется целесообразным обратиться к изучению передового опыта этого государства. Достаточно всесторонне и глубоко эта тематика анализируется в трудах канадских исследователей (Б.Дункана, Н.Андерсена, Дж.Пандженте, К.Ворснопа, А.Карона, Л.Розера и др.).

Проблема исследования: заключается в противоречии между актуальностью историко-педагогического анализа теории и практикой медиаобразования в Канаде, как мирового лидера в данной области и слабой разработанностью данной темы в отечественной науке. Актуальность исследования определила выбор его темы.

Объект исследования: процесс медиаобразования в Канаде с точки зрения содержания, методов и организационных форм.

Предмет исследования: теоретические концепции медиаобразования в Канаде и основные этапы его исторического развития (1960-2006).

Цель исследования: проанализировать систему медиаобразования в Канаде, выявить положительные и отрицательные стороны, обосновать возможность и целесообразность адаптации опыта канадского медиаобразования к российским условиям.

Гипотеза: систему медиаобразования в Канаде можно экстраполировать на отечественную систему медиаобразования с учётом российского менталитета и разработки адекватных технологий обучения.

Задачи исследования:

- проанализировать наиболее прогрессивные теоретические концепции, методические подходы и перспективные направления в канадской модели медиаобразования для дальнейшего применения его в отечественной педагогической науке;
- выявить и охарактеризовать основные этапы исторического развития медиаобразования в Канаде, определить ключевые педагогические проблемы медиаобразования, современное его состояние.

Методологическое основание исследования:

- исторический подход (рассмотрение генезиса медиаобразования в Канаде).
- работы канадского теоретика медиа М.Маклюэна;
- философская диалоговая концепция культуры М.М.Бахтина–В.С.Библера.

Теоретическая основа исследования:

- исследования тенденций и проблем медиаобразования в ведущих странах Запада (А.А.Новикова, А.В.Фёдоров, А.В.Шариков);
- исследования проблем и тенденций медиаобразования в Канаде (Б.Дункана, Н.Андерсена, Дж.Пандженте, К.Ворснопа, А.Карона, Л.Розера и др.);
- исследования проблем медиаобразования в мире (К.Бэзэлгэт, Л.Мастерман, Д.Букингэм, А.Нарт и др.).
- исследования проблем и современных тенденций российского медиаобразования (Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, А.П.Короченский, Н.А.Лепская, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Фёдоров, И.В.Челышева, А.В.Шариков, Е.В.Якушина и др.).

Методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы по философии, педагогике, культурологии, медиаобразованию, медиакультуре, психологии;
- исторический метод (выявление исторических этапов, важнейших проблем и тенденций в развитии канадского медиаобразования);
- аналитические методы (сравнительный анализ процессов канадского медиаобразования в различные исторические периоды, синтез теоретических концепций в области исследования, обобщение передового канадского опыта в области медиаобразования).

Хронологические рамки исследования связаны с тем, что уже в 50–е годы XX века была сформирована концепция «экранного образования», которая активно внедрялась в большинстве канадских школ. В 60–е годы медиаобразование в Канаде развивалось достаточно интенсивно. В 70–е отмечалась фрагментарность. С 80–х годов наметились положительные тенденции в развитии. На современном этапе, который обозначен 90–ми годами XX века и началом XXI медиаобразованию в Канаде придан официальный статус. Государство на протяжении ряда лет

занимает лидирующие позиции в мире в области медиаобразования.

Научная новизна исследования:

- впервые в отечественной педагогической науке нами исследован и проанализирован процесс исторического развития медиаобразования в Канаде, были определены основные исторические этапы, обозначены цели и задачи каждого этапа канадского медиаобразования;
- на основе изучения канадских первоисточников нами синтезирована базовая модель медиаобразования в Канаде;
- проанализированы работы канадских исследователей (К.Ворснопа, Б.Дункана, К.Уинга, Дж.Пандженте и др.), которые ранее не были отражены в российской педагогической науке.

Теоретическая значимость исследования:

- нами доказано, что выделенные при терминологическом анализе ключевые понятия «медиаобразование» и «медиаграмотность», используются канадскими исследователями/медиапедагогами практически взаимозаменяемо, что исключает разночтение сути терминов;
- результаты проведённого нами исторического анализа этапов развития и основных теоретических концепций медиаобразования в Канаде существенно расширяют знания по истории и теории развития зарубежной медиапедагогике и могут быть использованы российскими исследователями в области зарубежного образования, истории педагогики.

Практическая значимость исследования:

- результаты нашего исследования могут быть использованы российскими исследователями, преподавателями в сфере медиаобразования, педагогики, психологии, а курс интернет-грамотности - на учебных занятиях по информатике, иностранному языку и другим учебным предметам;
- в ходе проведённого нами исследования были изучены весьма перспективные методические подходы (связанные с активным внедрением творческих и практических заданий, способствующих развитию критического мышления учащихся и понимания ими роли медиа в социуме; развития способностей учащихся к анализу медиатекстов; формирования умений создавать собственные медиатексты), применяемые канадскими медиапедагогами,

которые можно использовать с последующей адаптацией в российском медиаобразовании;

- результаты исследования послужили базой для разработки экспериментальной программы спецкурса для студентов педагогических вузов «Медиаобразование в Канаде».

В ходе исследования нами:

1. Выявлены общие подходы теории «диалога культур» М.М.Бахтина - В.С.Библера и идей М.Маклюэна (признание учеными важности, плодотворности диалога культур в социуме (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Маклюэн).

2. В результате анализа различных теоретических и практических первоисточников синтезирована канадская медиаобразовательная модель (основана на сочетании культурологической, семиотической, практической теорий медиаобразования, а так же теории развития критического мышления). Обозначены перспективы для использования данной модели и методики преподавания медиаобразования в российских условиях.

3. Выделены и охарактеризованы основные этапы исторического развития медиаобразования в Канаде, современного его состояния.

4. Определены наиболее перспективные направления медиаобразования на материале телевидения, интернет-грамотности.

5. Сделан анализ основных тенденций развития российского медиаобразования и возможность адаптации канадского опыта к российским условиям.

Основными источниками нашего исследования: нормативные документы – резолюции, учебные планы, учебные пособия и программы; официальные статистические данные канадского правительства; методические рекомендации, представленные официальными Интернет–сайтами различных канадских медиаобразовательных ассоциаций, научная литература (монографии, статьи) по проблемам медиаобразования российских и канадских исследователей.

Достоверность выводов исследования обеспечивается репрезентативностью базы информационных источников (178), в том числе на английском языке (87); опорой теоретического анализа на методологию историко–педагогического исследования;

использование метода анализа и синтеза научных трудов канадских исследователей.

Не затрагивая всех аспектов нашего исследования, мы остановимся только на развитии интернет-грамотности в Канаде.

В последние годы всё чаще встречается термин «информационное общество», что указывает на стремительное распространение новых информационных технологий. Медиа (пресса, кинематограф, радио, телевидение, видео Интернет и другие) стали неотъемлемой частью существования современного человека.

Сегодня средства массовой коммуникации являются серьёзными конкурентами для школы, которые предоставляя неограниченные источники различной информации, формируют взгляды и убеждения подрастающего поколения. Следовательно, современному учащемуся необходимо научиться адекватно воспринимать и критически оценивать различные медиатексты и сопротивляться манипулятивному воздействию медиа. Все эти процессы способно обеспечить медиаобразование. Ресурсы медиаобразования весьма успешно используются в Европе и Северной Америке. Новым и перспективным направлением становятся компьютерные программы и сеть Интернет.

Интернет – средство, обеспечивающее колоссальные возможности для обмена и получения информации, при этом требующее высокого уровня медиаграмотности. Главные преимущества Интернета - интерактивность и свободный доступ в большому объёму разнообразной информации. Среди наиболее негативных аспектов следует отметить отсутствие должного контроля и цензуры. Кроме того, в сети никто не отвечает за достоверность информации. Школьники, как известно, являются активными пользователями системы Интернет. Следовательно, повышение уровня медиаграмотности, интернет-грамотности для них весьма актуально. Как справедливо замечает А.В.Федоров, наряду с использованием Интернета как источника материалов для образования, надо помочь учащимся перейти от роли пассивных потребителей к роли более активных, творческих личностей, умеющих находить, анализировать и передавать информацию с помощью современных технологий [Федоров, 2004].

Нам представляется полезным рассмотреть опыт канадских медиапедагогов по повышению уровня интернет-грамотности.

Известно, что канадцы внесли существенный вклад в развитие Интернет. Так, например, Дж.Гослинг (компания Sun Microsystem) является создателем Java. Университетский колледж Сен-Бонифас (провинция Манитоба) стал первым в Канаде учебным заведением, где студенты могут прослушать курс лекций по Интернету и получить диплом об образовании. Канадская компания Softimage известна постановкой спецэффектов, некоторые из которых были использованы в известном фильме «Парк Юрского периода». Кроме того, Канада лидирует в области электронной торговли [Комкова, 2000].

В 1997 году канадское правительство поставило перед собой задачу сделать информацию и информационную структуру доступными для всех слоёв населения, превратив Канаду в самую «интернетизированную» страну мира. На современном этапе доступ в Интернет имеют более 60% населения страны. Согласно комплексным показателям Канада занимает второе место в мире по уровню развития Интернета, уступая только США [Р.Симмонс, 2001].

Канада переживает настоящий Интернет-бум. Так, например, на 30 миллионов жителей страны приходится около 5% всех сайтов в мире. Канада лидирует по числу домашних компьютеров и имеет самые низкие тарифы на подсоединение к сети Интернет. Канадцы проводят довольно много времени в Интернете, используя его возможности для развлечения, работы, совершения онлайн-покупок, самообразования. Согласно последним исследованиям, средняя канадская семья проводит в Сети около 32 часов в неделю.

Современные дети живут в условиях активно развивающейся медиасреды. В Канаде осознали, что подрастающее поколение теперь воспитывается в интерактивном информационном обществе, и оставлять детей один на один с таким потоком неконтролируемой обширной информации небезопасно. Следовательно, повышение уровня медиаграмотности для них приобретает исключительно важную роль.

Канада – признанный лидер медиаобразования. Государство имеет многолетний опыт по данному направлению педагогики. С 90-х годов XX века занятия по медиакультуре являются обязательным компонентом обучения для учащихся школ всех провинций страны. По завершении курса медиакультуры школьники приобретают знания, необходимые для грамотного и

критического прочтения информационных, развлекательных и рекламных материалов, ежедневно публикуемых в средствах массовой информации [К.Уинг, 2004, с.168].

В связи со стремительным развитием Интернет в Канаде, было принято решение о включении курса Интернет-грамотности в программу медиаобразования. Бесспорно, Интернет повысил значимость воспитания независимого мышления. Преподаватели приходят к пониманию того, что следует обучать подростков не только основам поиска информации, но и умению аналитически и избирательно воспринимать огромные объёмы, предлагаемой Интернетом информации [К.Уинг, 2004, с.17].

Обучение Интернет-грамотности начинается с самых юных жителей. Сравнительно недавно корпорация IBM выпустила компьютер специально созданный для дошкольного образования. Тщательно продуман дизайн: корпус окрашен в яркие цвета, больших размеров дисплей и клавиатура. Следует подчеркнуть, что данная модель предназначена непосредственно для обучения под руководством воспитателя.

В дальнейшем, поступая в школу, дети начинают уже основательно осваивать основы компьютерной грамотности. Книжки школьной библиотеки имеют электронные копии, что позволяет любому школьнику получить доступ к необходимой информации по внутренней школьной сети. Каждый учащийся имеет возможность формировать свой мультимедийный портфель.

В 1999 году была завершена реализация первой части программы Schoolnet, которая связала 16 тысяч канадских школ и публичных библиотек с сетью Интернет. Обращает внимание на себя тот факт, что последним учебным заведением, подсоединённым к Сети стала школа на острове Пикту (провинция Новая Шотландия), в которой обучаются три школьника.....

Следующий этап программы – установка в каждом классе компьютерного терминала. Schoolnet – колоссальный образовательный ресурс для канадских медиапедагогов, виртуальный образовательный центр для учителей и учащихся навыкам пользования компьютером и Интернет.

Вместе с тем неверно было бы полагать, что все проблемы, связанные с использованием детьми Интернета в Канаде решены. Родители и педагоги ставят перед собой ряд вопросов. Чем именно занимаются дети, проводя несколько часов за компьютером?

Насколько безопасно пребывание ребёнка в Сети? Как помочь подрастающему поколению получить основы Интернет-культуры на уровне требований XXI века?

Чаще всего родителей беспокоит содержание сайтов, которые посещают их дети. Некоторые устанавливают на домашних компьютерах специальную программу «Кибер-патруль», блокирующую выход на сайты, пропагандирующие насилие, агрессию, порнографию. Более того, существуют программы, которые дают возможность просмотра посещаемых ребёнком сайтов. При этом следует отметить, что сами юные канадцы считают данные методы малоэффективными. Дело в том, что существуют возможности для безнадзорного просмотра. Вызывает приятное удивление тот факт, что современные канадские тинэйджеры считают более действенным приобретение навыков грамотного пользователя Сети.

Другим главным опасением родителей является тот факт, что дети встречаются в Сети с пропагандой насилия, порнографии и различными формами развращения. Вот один из канадских вариантов решения данной проблемы. Недавно в Канаде была выпущена компьютерная игра «Missing» («Пропавший»), обучающая детей избегать опасностей, которые подстерегают их в Интернете. Игра предназначена для детей от 8 до 14 лет. Её можно приобрести в школах и библиотеках. Следует отметить, что она снабжена специальными рекомендациями для родителей и учителей, где подробно сообщается о правилах безопасного использования Интернет.

Несомненно, проблемы с безопасностью использования Интернет есть, и их надо решать. Достаточно полезными, на наш взгляд, являются советы по грамотному и безопасному использованию гиперпространства, представленные в программе по обучению медиаграмотности «TV and Me». Приведём некоторые рекомендации для учащихся во время их пребывания в Сети.

- не разглашайте личную информацию о себе, находясь в «чатах»;
- избегайте открывать приложения к письмам или файлы от незнакомых людей, больше общайтесь с друзьями;
- чаще задавайте себе вопрос «Безопасно ли это для меня?», ваша интуиция вас не подведёт;

-если вы удивлены полученному сообщению или смущены общением с кем-то в Сети – посоветуйтесь с теми, кому доверяете;

-используйте фильтр информации, чтобы получить доступ к интересной, но всегда надёжной информации. Проверьте несколько источников и сравните их.

Подобного рода инструкции рекомендуется вывешивать в классной комнате. Они призваны помочь сделать пребывание учащихся в Интернете максимально познавательным и безопасным.

Для того, чтобы получить наибольшую отдачу от работы в Сети педагогам рекомендуют следующее:

-будьте компетентны в работе с компьютером, осваивайте новые технологии;

-активно обсуждайте с учащимися правила пользования компьютера;

-поощряйте учащихся использовать Интернет, но только как один из источников информации. Обеспечивайте дополнительные источники информации: энциклопедии, журналы, документальные фильмы и книги;

-поощряйте учащихся задумываться о том, что они читают;

-компьютер изобилует разнообразной информацией. Освещайте правила безопасности. Поднимайте вопросы, затрагивающие противозаконное и оскорбительное содержание.

Как уже отмечалось ранее, Интернет в Канаде стал одним из наиболее эффективных средств педагогики. Следует заметить, что канадские педагоги и родители активно используют электронные ресурсы, предлагаемые многочисленными медиаобразовательными ассоциациями. Следует заметить, что почти в каждой канадской провинции функционирует своя медиаобразовательная ассоциация, которая выпускает медиаобразовательную периодику, проводит научно-методические конференции, издаёт учебно-методические материалы.

Все ведущие медиаобразовательные организации в Канаде имеют веб-сайты, где информация ранжируется по следующему принципу: для учащихся, педагогов, родителей. Особая роль отводится некоммерческой организации «Сеть информации о СМИ» (Media Awareness Network, MNet), которая способствует

повышению уровня медиаобразования в канадских семьях, школах и обществе, проводит большую просветительскую работу.

С 1999 медиаобразовательная организация MNet приступила к реализации программы «Ориентация в Интернет – пространстве в условиях Канады». Цель этой программы – объяснить педагогам и библиотекарям, с какими проблемами сталкиваются молодые пользователи в Сети; способствовать большей осведомлённости взрослых, которые оказывают помощь детям и подросткам в освоении Интернета. В качестве методического обеспечения данного проекта, M Net подготовила учебно-методический комплекс «Воспитание сетевого поколения» [Уинг, 2004, с.178]. В 2004 году ассоциация M Net инициировала совместно с интернет-провайдерами Microsoft Canada и Bell Canada проведение общенациональной компании под названием «За безопасность сетевой информации». Цель данного проекта – напомнить родителям о том, что существует проблема безопасности пользования Интернет и что им необходимо вмешиваться в этот процесс.

В 2000-2001 годах медиаобразовательное подразделение MNet провела серьёзное исследование под названием «Молодые канадцы в сетевом мире» («Young Canadians in a Wired World»), где были опрошены 5682 канадских учащихся в возрасте от 9 до 17 лет. Педагоги ставили перед собой задачу полней и глубже понять проблемы связанные с использованием Интернета детьми, узнать об их отношении к Сети и поведением в ней.

Юные канадцы своим любимым времяпрепровождением назвали: прослушивание и запись музыки (57%); использование электронной почты (E-mail) (56 %); развлечения (50%); игры (48%); срочные (прямые) сообщения (40%); беседы (39%); поиск информации для выполнения домашнего задания (38%). Результаты опроса показали, что канадские подростки достаточно активно используют Интернет – почти 50% из них проводят в Сети от одного до трех часов ежедневно. Причём, три четверти из них делают это при помощи домашнего компьютера, остальные, в основном, в школе. Мальчики проводят в Интернете больше времени (около 10 часов в неделю), чем девочки (около 8). Нечего удивительного в таком большом показателе нет. Современных тинэйджеров в Канаде всё чаще называют интернет-поколением, для которых умение пользоваться компьютером так же

естественно, как умение писать и читать. При всём этом, современным канадским школьникам компьютер не заменяет другие радости жизни. Предпочтение отдаётся спортивным играм и общению со сверстниками.

Весьма противоречивой оказалась ситуация с осведомлённостью родителей о том, какие сайты посещают их дети. Так, например, 71% опрошенных родителей утверждали о том, что владеют информацией, 28% знают мало или ничего не знают. Что касается детей, то выяснилось, что только 16 % думают, что их родители осведомлены о посещаемых ими сайтами. 38% респондентов заявили о полном неведении родителей в данном вопросе [Media Awareness Network, 2001].

В Канаде извлекли большую пользу из вышеуказанного исследования. Полученные данные способствовали усовершенствованию методики использования Интернета (как на занятиях по медиакультуре, так и другим дисциплинам) в школах. Активно стали использоваться резервы публичных библиотек. Сейчас библиотекари сочетают традиционную роль защитников свободы информации с защитой детей от материалов оскорбительного и потенциально незаконного содержания, которое распространяется в Сети Интернет (примечательно, что 98% канадских библиотек подключено к системе Интернет).

Сайт, разработанный Media Awareness Network, содержит множество сведений, необходимых родителям для защиты детей от потенциальных рисков, связанных с пребыванием в Интернет-пространстве. Этот уникальный медиаобразовательный ресурс пользуется большой популярностью среди родителей, педагогов и детей. В Канаде большинство программ, направленных на повышение уровня медиаграмотности, распространяется чаще всего через Интернет. Многие тематические интернет-ресурсы, применяемые на учебных занятиях по медиаграмотности, такие как стереотипное мышление, человеконенавистнические идеи в Сети, культурное многообразие, определение достоверности интернет-информации и другие медиаорганизация Mnet предоставляет возможность бесплатно скачивать со своего веб-сайта.

Так, например, весьма актуальной является тема пропаганды ненависти в Сети. Для начала учителям и учащимся предлагается проанализировать собственные культурные предубеждения и предвзятые мнения. Затем им рекомендует изучить механизм

действия стереотипов в обществе и медиа, влияние отрицательных стереотипов на отношение к тем или иным группам людей. В качестве наглядного примера демонстрируется плакат (кстати, удостоенный специальной премии), который определяет фон всей программе «Расы и медиа». Он служит отличным примером того, как легко формируются неверные суждения о людях. На плакате изображено лицо человека и приведён список преступлений, с которым оно может ассоциироваться в нашем представлении. В конце списка сообщается, что на фотографии изображён не преступник, а полицейский в момент задержания правонарушителя [Мёллер, Амуру, 2004, с.182].

Учащимся объясняют, что все медиатексты тщательно отредактированы, расставлены все нужные авторам акценты. Указывают на то, что все медиа в конечном счёте отражают интересы тех или иных социальных групп, исповедующих те или иные идеологические ценности.

Программа «Анатомия онлайн-пропаганды человеконенавистничества» анализирует вклад стереотипов, установившихся в современной медиакультуре, в качестве примеров демонстрируются наиболее распространённые негативные проявления в Сети Интернет. К примеру, анализируются наиболее искусные приёмы использования ключевых слов, символов, псевдонаучных доказательств, идей национализма, вызывание чувства страха и т.д.

Бесспорно, необходимо научить юных пользователей Сети оценивать достоверность онлайн-информации. Исследования, проведённые Mnet, выявили, что порядка 40% канадских подростков доверяют большей части найденной в Интернет информации [Мёллер, Амуру, 2004, с.185]. Программа «Факт или выдумка» обучает не только учащихся, но и педагогов основным приёмам установления достоверности онлайн-информации, при помощи обучающих игр и учебных модулей.

Бесспорно, в Канаде отмечается положительная динамика в развитии медиаграмотности. Определённые достижения наблюдаются и в направлении по повышению интернет-грамотности. В целом, в Канаде благодаря совместным усилиям, предпринятыми разнообразными государственными, медиаобразовательными, общественными и коммерческими организациями разработаны и внедрены программы, прививающие

подростающему поколению навыки критического мышления, необходимого не только для безопасной и плодотворной работы в Интернете, но и для полноценного восприятия и анализа любых медиатекстов.

Примечания

Parental Awareness of Canadian Children's Internet Use (Canada) Media Awareness Network.(2001). In: <http://www.media-awareness.ca/english/resources/research.../parents-aware-kids-use.cf>

Комкова Е. Канада в сети Интернет. 2000. <http://www.canadarussia.com/passport/>

Мёллер К., Амуру А. Передовой опыт распространения медиаобразования в Канаде на примере медиаобразовательной организации Media Awareness Network (Mnet). Справочник по свободе массовой коммуникации в Интернете. Вена, 2004. С.180-189.

Р.Симмонс. Канада: от информационного неравенства к информационным возможностям. [http://www.mirosoft.com/Rus/Government/events/glc2001/conf-2001- 5.mspх](http://www.mirosoft.com/Rus/Government/events/glc2001/conf-2001-5.mspх)

Уинг К. Что такое Интернет-грамотность. Справочник по свободе массовой информации в Интернете. Вена, 2004. С.167-179.

Фёдоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. 2002. № 1 С.116-118.

Фёдоров А.В., Новикова А.В. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104.

7. Современные тенденции развития медиаобразования в США

(автор текста – А.А.Новикова)

В настоящее время уже существует поколение школьников и студентов, для которых более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют *Generation Dot Com*. Американские педагоги раньше, чем российские, столкнулись с этой проблемой, и признали, что эту ситуацию нельзя повернуть вспять: телевидение, видео, компьютер, Интернет и другие телекоммуникационные сети неумолимо изменяют аудиторию, постепенно превращая «читателей» в большей мере в «зрителей». Знание того, как функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними, и как мы можем использовать их с максимальной пользой, а также навыки распознавания источника информации, степени его достоверности, коммерческого императива, защиты личной безопасности, критического анализа содержания медиатекстов стали необходимым компонентом грамотности современного человека. Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к источникам информации, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге - к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. Соответственно, цель личностно-ориентированного, развивающего медиаобразования - помочь студентам и школьникам развить свое творческое и критическое мышление [Semali, 2000]. Научить новое поколение «читать» аудиовизуальный текст как и печатный, познакомить с закономерностями и особенностями того или иного средства массовой информации, языком того или иного жанра и т.д. Другими словами, помочь учащимся стать медиаграмотными/медикомпетентными - задача, осознанная и российскими, и зарубежными педагогами.

Соединенные Штаты Америки занимают особое положение не только в политическом и экономическом отношении, но, безусловно, и в, медийном. Масштаб

распространения медиапродукции, а вместе с ней, и трансляции культуры, ценностей, приоритетов, привел к тому, что глобализация в массовом сознании ассоциируется прежде всего с американизацией. В некоторых странах данная тенденция и дала дополнительный стимул к развитию медиаобразования как в том числе средству защиты от всеобъемлющего влияния американских масс-медиа.

В самих же Соединенных Штатах с 60-х годов XX века медиаобразование (media education) в США проделало большой путь: начиная с первых экспериментов с медийными источниками в школах, взлета и падения «экранного образования», движения *TV Criticism*, создания региональных проектов и центров медиаграмотности, организации курсов для учителей, конференций, до создания национальной ассоциации медиаграмотности (*Alliance for a Media Literate America*) и признания медиаобразования как необходимого компонента школьной программы на уровне Департамента образования США.

По сравнению с некоторыми ведущими странами мира, такими как Канада, Австралия или Великобритания, в США относительно недавно всерьез начали заниматься вопросом обязательного медиаобразования на всех ступенях средней школы. Однако предпосылки к интеграции медиаобразования в школьную программу были созданы благодаря активным усилиям отдельных исследователей и педагогов, центров и ассоциаций медиаграмотности по всей стране. К настоящему времени все 50 штатов включили обучение медиаграмотности в той или иной форме в образовательные стандарты дисциплины *Language Arts* (основными являются «использование визуальных умений и стратегий для понимания и интерпретации визуальных медиатекстов», и «понимание особенностей и компонентов медиатекстов различных видов» (http://www.medialit.org/reading_room/article610.html)).

В США до сих пор существует несколько точек зрения на понятие «медиаграмотности» (media literacy), и то, что она подразумевает: идеологическая, культурологическая, инъекционная, теория критического мышления трансформируются, пересекаются, но продолжают сосуществовать.

Ведущая дефиниция включает такие действия, как интерпретация, анализ, оценка и создание собственных медиатекстов [Hobbs, 2004]. Однако, в библиотечной сфере под «медиаграмотностью» понимается умение работать с различными источниками информации; медицинские и социальные работники рассматривают медиаобразование как инструмент для охраны здоровья детей и подростков, пропаганды здорового образа жизни, формирования разумных потребительских привычек; определенная группа сторонников медиаобразования смещает акцент на негативное воздействие коммерческих масс-медиа, манипулятивном характере медийной системы, намеренном создании искаженной картины мира. Но, несмотря на разные видения проблемы, большинство американских медиапедагогов признают следующие ключевые концепции медиаобразования:

- все медиатексты являются конструкциями;
- медиатексты являются репрезентацией мира (создают собственную реальность, переосмысливают, а не абсолютно объективно отражают ее);
- медиа имеют экономический и политический смысл и цели;
- каждый вид медиа имеет свои особенности языка и закономерности;
- различные аудитории интерпретируют медиатексты по-разному (смысл или «послание» медиатекста является результатом взаимодействия читателя или зрителя, самого медиатекста и «контекста») [Considine, Haley, 1999; Potter, 2001 и др.].

В современной практике медиаобразования в США широко применяются возможности системы Интернет. Подростки используют Интернет для общения, удовлетворения своих интересов, «примерки» новых социальных ролей, самоидентификации и самовыражения, в свою очередь, Интернет может служить и образовательным целям. Например, одно из самых замечательных достижений канадского медиаобразовательного движения в конце девяностых годов - создание онлайн ресурса Media Awareness Network, по масштабу представленных материалов, учебных программ и планов занятий и сегодня едва ли другой сайт превосходит его.

Наиболее влиятельные и реферируемые американские сайты по медиаобразованию можно разделить на две основные группы: 1) сайты центров, ассоциаций и фондов медиаобразования; 2)

образовательные сайты онлайн-версий телевизионных каналов, газет и журналов.

Что касается первой группы, то можно выделить сайт Центра Медиаграмотности (www.medialit.org), самого крупного в США дистрибьютора медиаобразовательных материалов. На сайте представлены идеи, как интегрировать медиаобразование в школьные предметы в зависимости от дисциплины и возрастной группы, доступ к архиву статей по медиаобразовательной тематике, ссылки на другие ресурсы и многое другое. Вопросами интеграции печатных средств информации в процесс обучения занимается Ассоциация *Newspaper in Education*, методическую помощь в планировании занятий можно найти на ее сайте www.nieonline.com.

Сайт, основанной в 2000 году федерации Alliance for a Media Literate America (AMLA- <http://www.amlainfo.org>), является своего рода Вестником медиаобразовательной школы Америки, где публикуют ход и результаты исследований в области медиаобразования, информируют о прошлых и будущих семинарах и конференциях. Федерация медиаграмотности провела несколько национальных конференций по медиаобразованию: в 2001, 2003 и 2005 году. Первая конференция была посвящена творческому аспекту обучения медиаграмотности, кроме секционных заседаний и заслушивания выступлений профессионалов в области медиа и медиаобразования, участники могли убедиться в практическом результате своей работы. Группа старшеклассников из Нью-Йорка, Калифорнии, Гавайи, Боснии и Бутана работали над созданием медиапроектов в течение трех дней конференции и представили их на последнем пленарном заседании. Конференция 2003 года обратилась к проблеме свободы, прав и обязанностей отдельных людей, институтов и корпораций в медийном мире. В 2005 году на первый план вышел вопрос многообразия и разнородности американского общества и его медиарепрезентация. Причем рассматривались не только проблемы расовой и этнической идентичности, но и гендерные, возрастные, экономические, региональные аспекты.

Ведущий источник видеоресурсов американского медиаобразования - *Media Education Foundation* – некоммерческая организация, основанная в 1991 году, и занимающаяся производством и распространением видеофильмов (а теперь и

веб-сайтов) по медийной проблематике, наиболее популярными из которых стали: *Dreamworlds: Desire, Sex, Power in Rock Video*, *Pack of Lies: The Advertising of Tobacco*, *Killing Us Softly: Advertising's Image of Women*, *Mickey Mouse Monopoly*, и др.

Первый фильм *Dreamworlds*, сценаристом, и продюсером которого стал Сат Джелли, профессор коммуникаций в университете Массачусетс, основатель и исполнительный директор Фонда медиаобразования, был выпущен в 1991 году. Фильм привлек внимание не только в образовательной среде, но и в прессе, так как *MTV* сделало официальное заявление о возможном судебном разбирательстве, которое, однако, так и не состоялось. За ним последовал «римейк» 1995 года (получивший приз на Международном Кинофестивале в Сан-Франциско-1997). Летом 2006 выходит новая часть *Dreamworlds 3*, снова исследующая воздействие видеоклипов и то, как поп-культура в целом пропускает процесс ментальной идентичности молодых людей через фильтр определенных мифов и стереотипов. Фильм Джин Килборн *Killing Us Softly* рассматривает проблему гендерной репрезентации в рекламе, трансформацию образа женщины за последние 20 лет, на материале печатной и телевизионной рекламы. На сайте фонда (www.mediaed.org) размещены синопсисы всех фильмов, вопросы для обсуждения, варианты письменных работ, интервью с создателями и другие вспомогательные материалы.

Из второй группы хотелось бы отметить сайты газеты *New York Times* и журнала *Newsweek*, а точнее, сопровождающие их учебные сайты www.nytimes.com/learning, www.newsweekeducation.com, на которых размещены методические руководства для преподавателей по интеграции новостей в различные дисциплины, а также коллекции планов уроков, классифицированные по предметам (география, мировая история, история США, английский язык и литература, естествознание, экономика, искусство и др.). Медиаобразование выделено в отдельную категорию *Media Studies*.

Пожалуй, наиболее интересен в качестве примера сайт некоммерческой корпорации *PBS*, признанный лидер среди американских телевизионных каналов, производящих образовательные передачи. Истории общественного телевидения в США более 40 лет. Создание *PBS* было инициировано местными

станциями и состоялось после принятия Закона об общественном вещании в США (*Public Broadcasting Act*) в 1967 году.

В настоящее время в США работает более 300 общественных телевизионных станций различного масштаба. *PBS* входит в тройку крупнейших сетей, вместе с *History Channel* и *Discovery Channel*, и в два раза опережает их по количеству зрителей. С помощью телевидения, Интернет и других медиа *PBS* только в Америке еженедельно охватывает 90-миллионную аудиторию. Компания *PBS Video* расширяет сферу воздействия, распространяя видеопroduкцию образовательным учреждениям и библиотекам США и Канады.

Образовательный сектор услуг *PBS* включает программу *Ready To Learn*, подготавливающую детей к школе; *Teacher Source* (www.pbs.org/teachersource) с пятью тысячами планов уроков по различным дисциплинам, учебно-методическими пособиями, рекомендациями и т.п.; *Teacher Line* (www.pbs.org/teacherline) - онлайн-курсы повышения квалификации для школьных учителей; *Adult Learning Service* - программу сотрудничества с колледжами.

PBS не выпускает собственные программы, а получает их от общественных телестанций и независимых источников. Это детские, культурные, образовательные, исторические, научные, общественно-политические программы, передачи о природе и новости. Медиаобразование на сайте для преподавателей (*Teacher Source*) в основном интегрировано в дисциплину *Language Arts* (и в меньшей степени, в такие предметы как обществознание, математика, и охрана здоровья) и рассматривается как «понимание особенностей и компонентов медиа (газет, радио, телевидения, рекламы), идентификация приемов убеждения, применяемые в масс-медиа, а также знание того, как создаются медиатексты и умение интерпретировать и анализировать медиатексты в различных формах» (www.pbs.org/teachersource/arts_lit/high-mediastudies.html##).

Американские медиапедагоги справедливо придерживаются точки зрения, что процесс медиаобразования более эффективен, если включает как анализ медиатекстов, так и их производство: школьники изучают основные принципы аудиозаписи, визуальной композиции. Каждый урок завершается этапом создания собственного медиатекста, например, «антирекламы», пародии,

выпуска школьных новостей, короткого документального фильма, и т.п.

Дисциплина *Language Arts* (словесность) чаще всего становится базой для интеграции медиаобразования. Кроме традиционных заданий, как сравнение литературного первоисточника и его экранизации (-ий), американские педагоги учат школьников идентифицировать модели репрезентации определенных групп людей в различных медиатекстах (распознавать гендерные, этнические, социальные стереотипы), анализировать печатную и видео рекламу, идентифицировать приемы, которые используются, и их выбор в зависимости от целевой аудитории. Класс обсуждает правовые и этические аспекты реалити-шоу, учится интерпретировать фильмы с точки зрения социальных и моральных установок, которые они несут, анализировать медийные стереотипы, политические карикатуры в газетах и журналах, предвыборную политическую рекламу, новости, популярные песни и телепередачи.

Интернет как средство массовой информации также требует изучения. Актуальна проблема качества медийной информации, ее релевантности и достоверности. По данным на 2001 год, более половины американских школьников (57%) в возрасте от 6 до 17 лет имела доступ к компьютеру и дома, и в школе. 17 миллионов детей использовали Интернет услуги, включая электронную почту, чаты, программы диалога в режиме реального времени. Статистика показала, что 21% учащихся пользуется Интернет для выполнения школьных заданий, таких как исследовательская, поисковая работа или онлайн курсы [Frechette, J. (2005)].

С тех пор как Интернет стал (начиная со второй половины 90-х годов XX века) действительно средством **массовой** коммуникации, перед родителями и учителями встал вопрос не только о возможностях использования образовательного потенциала Интернет, но и возникла проблема безопасности детей в онлайн пространстве. В 1997 году в Вашингтоне был проведен саммит по Интернет-безопасности, в котором участвовали некоторые ключевые фигуры политики (например, бывший вице президент Альберт Гор), чиновники департамента образования США, юристы. В октябре 1998 года бывший президент Бил Клинтон подписал закон «Акт о защите Прав Детей в сети Интернет». Конгресс ввел этот закон в исполнение в 2000 году, а

также утвердил несколько дополнительных актов, обязывающих школы принять меры по обеспечению онлайн безопасности школьников, в том числе установить на школьные компьютеры программы, фильтрующие и блокирующие сайты сомнительного содержания. Протекционистские меры, как известно, не являются панацеей. Кроме того, эти программы не совершенны, что доказала профессор Дж.Фрешет, апробировав и проанализировав около десятка защитных программ (Net Nanny, CyberPatrol, Cyber Sitter и др.): ни одна из программ-цензоров не может научить ребенка и подростка анализировать и оценивать информацию в различных формах за пределами школы и в дальнейшей жизни [Frechette, 2005]. В современную программу развития медиаграмотности обязательно входит раздел о всемирной сети.

К примеру, для развития умений оценки интернет-ресурса, школьникам предлагается ответить на вопросы:

- кто автор данного сайта? (частное лицо, государственная организация, фирма и т.д.);
- с какой целью он был создан? (объяснить, информировать, убедить в чем-либо, и т.п.);
- используются ли авторами приемы убеждения, пропаганды?;
- насколько достоверны факты, представленные на сайте (есть ли библиография, ссылки на авторитетные источники, научные исследования и т.п.)?

В рамках дисциплины «Математика» методисты *PBS* предлагают следующие медиаобразовательные задания: исследовать скрытые силлогизмы в рекламе, подсчитать процент рекламных сообщений в различных медиатекстах, изучить вопрос противоречивой экономической взаимосвязи между табачной/алкогольной индустрией и спортом. В ходе уроков по естествознанию изучается изображение ученых, природных катастроф и т.п. в медиатекстах, идут эксперименты, проверяющие достоверность рекламируемых показателей продукта, знания физических/химических законов и объясняющие, почему тот или иной процесс или явление, показанное в рекламе, (не)возможен. На занятиях «Обществоведение» анализируются способы медийных манипуляций, применяемые политиками и террористами, освещение новостей различными СМИ, проблемы взаимодействия медиа и аудитории. Изучая предмет «Охрана здоровья» (*Health*), школьники рассматривают темы, связанные с рекламой продуктов питания, сигарет, алкоголя и лекарств, гендерными образами в СМИ, сексуализированными рекламными сообщениями и телешоу. Также изучаются способы решения проблем, демонстрируемых в телевизионных программах, фильмах,

рекламе: покупка какого-либо товара, насилие, ложь, наркотики и т.п. Школьники должны предложить альтернативный выход из ситуации, используя позитивные стратегии решения проблем.

Как видно из приведенных примеров, американские педагоги разработали широкий спектр методик преподавания ключевых концепций медиаобразования и накопили достаточно богатый опыт интеграции медиаобразовательных элементов с различными учебными дисциплинами. В последнее время более чем когда-либо, на первый план выходит практическое медиаобразование - создание собственных медиатекстов с помощью ставших доступными цифровых камер, фотоаппаратов, компьютерных программ и т.п. Несмотря на то, что технологический разрыв между Россией и западными странами значительно сократился и продолжает уменьшаться, нельзя не признать, что в области распространения информационных технологий некоторое отставание все-таки констатируется (вспомним, к примеру, что домашний компьютер 79% канадских школьников имел доступ к всемирной сети еще в 2000 году), что часто препятствует усилиям российских медиапедагогов, направленных на развитие практических навыков и умений создания медиатекстов школьниками и студентами.

Медиаобразовательное движение в США, хотя и обращается к проблемам негативного воздействия медиа, в целом не является антимедийным движением. Скорее, оно представляет коалицию педагогов и различных типов организаций (включая образовательные, религиозные, здравоохранительные, экологические, защищающие гражданские права и права потребителей), рассматривающую медиаграмотность как неотъемлемое слагаемое социализации молодых поколений. Примечательно, что за последние годы к этой коалиции присоединились и некоторые американские средства массовой информации. Модель общественного телевидения *PBS* могла бы послужить одним из примеров эффективного взаимодействия масс-медиа и образовательных учреждений.

Идея создания общественного телевидения в России обсуждается уже около 10 лет, однако пока носит достаточно эфемерный характер. Существуют определенные инициативы, пропагандирующие создание общественного телевидения, в частности, Центр общественного телевидения в Великом

Новгороде (<http://publictv.natm.ru/pub2.html>), Фонд Развития Общественного Телевидения (www.public-tv.ru). Но, хотя в 2003 году был разработан и внесен в Государственную Думу РФ, первый законопроект об общественном телерадиовещании, экономическое и политическое решение этой задачи представляет серьезную проблему. Между тем, будущее общественное телевидение в России могло бы также как в США или Канаде выполнять и медиаобразовательные функции, оказывать реальную помощь педагогам школ и вузов в эффективном проведении занятий, направленных на повышения уровня медиакомпетентности учащихся.

Анализ научных публикаций американских авторов, методических пособий, тематических планов, программ последних научно-практических конференций, позволяет сделать выводы о некоторых тенденциях движения медиаобразования в США на современном этапе. Во-первых, интенсификация использования сети Интернет в медиаобразовательном процессе, во-вторых, подключение к этому процессу медийных агентств (периодическая печать, общественное телевидение). И, наконец, обращение американских медиапедагогов к опыту зарубежных коллег (особенно, Канады, Австралии и Великобритании), необходимом на нынешнем этапе постепенной интеграции обязательного медиаобразования в учебные планы средней школы.

Примечания

- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Frechette, J. (2005). Cyber-Democracy or Cyber-Hegemony? Exploring the Political and Economic Structures of the Internet as an Alternative. *Library Trends*, Vol. 53, N 4, pp.555-575.
- Hobbs, R. (2004). Media Literacy, General Semantics, and K-12 Education. *Et Cetera* 61 (1): p.24.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America: Integrating Media Education Across the Curriculum*. New York, NY: Falmer Press, 243 p.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. 2001. № 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. 2000. № . С.68-75.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. № 1. С.110-119.

8. Интерактивное развития медиакомпетентности в Web Quest и деловой игре (авторы текста – А.В.Федоров и А.А.Новикова)

В настоящее время уже существует поколение школьников и студентов, для которых более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют Generation Dot Com. И приходится признать, что эту ситуацию нельзя повернуть вспять: телевидение, видео, компьютер, Интернет и другие телекоммуникационные сети неумолимо изменяют аудиторию, постепенно превращая «читателей» в большей мере в «зрителей». Знания того, как функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними и как мы можем использовать их с максимальной пользой [Worsnop, 1999] становятся необходимым компонентом компетентности современного человека.

К сожалению, учащиеся часто используют информационные интернет-ресурсы лишь в «корыстных целях» - копируя готовые рефераты, например. Такая деятельность, естественно, не становится реальной базой для развития медиакомпетентности личности. Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к медиа, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге - к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. Соответственно, цель личностно-ориентированного, развивающего медиаобразования - помочь аудитории развить творческое и критическое мышление. Как подчеркивает Е.С.Полат, для развития нравственной, творческой, самостоятельно мыслящей личности необходим не только значительно больший объем информации, чем тот, который могут предоставить учитель, учебник, и учебные пособия, а «большая вариативность информации, отражающая разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем» [Полат, 2001, с.8].

Использование интернет-ресурсов в этом смысле может служить базой для тренировки и развития навыков анализа, синтеза и оценки информации, развития критического мышления студентов. Такие практические упражнения, как идентификация

основной мысли, идеи, причинно-следственной связи, распознавание главной и второстепенной информации, цели и мотивации автора, сравнение, сопоставление различных источников и точек зрения на одну проблему, различие между фактом и субъективным мнением, могут стимулировать аналитические способности студентов. Подведение итогов, предположение последствий, обобщения тренируют умения синтеза информации, если при этом обсуждаются медиатексты, их релевантность и достоверность, т.е. умение оценить интернет-ресурс. Этому, на наш взгляд, существенно могут помочь ответы на вопросы:

- Кто автор данного сайта? (частное лицо, государственная организация, фирма и т.д.);
- С какой целью он был создан? (объяснить, информировать, убедить в чем-либо, и т.п.);
- Используются ли авторами приемы убеждения, пропаганды?;
- Насколько достоверны факты, представленные на сайте, и как мы можем судить об этом? (есть ли библиография, ссылки и т.п.).

Для продуктивной совместной или индивидуальной деятельности в проекте учащиеся должны владеть целым рядом умений:

- интеллектуальными*: работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы;
- творческими*: генерировать идеи, находить многовариантные решения проблемы, предвидеть возможные последствия принимаемых решений;
- коммуникативными*: вступать в общение, слушать партнера по общению, адекватно влиять на собеседника, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс с собеседником, прогнозировать результат своего высказывания и др.
- социальными*: сотрудничать с другими, принимать точку зрения других, нести ответственность за результаты своего труда, подчиняться решению группы, доверять членам команды [Палаева, 2005].

Используя проектные задания, мы можем расширить представления учащихся об интернете, раскрыть обучающий потенциал «всемирной паутины» как средства для дальнейшего непрерывного самообразования.

Одним из методов работы с Интернет источниками является веб-квест (от англ. Quest - поиск, приключение). Концепция веб-квестов была разработана в США в Университете Сан-Диего в середине 90-х годов профессорами Б.Доджем [Dodge, 1997] и Т.Марчем [March, 1998]. На портале веб-квестов Университета Сан-Диего (<http://webquest.org>) размещены методические рекомендации, многочисленные примеры и шаблоны, помогающие преподавателям самостоятельно создать веб-квест. Быстрыми темпами новая технология завоевала популярность как среди американских, так и европейских педагогов, а с конца 90-х годов стала распространяться и в России. Благодаря Программе межшкольных интернет-связей, проводившейся в 1998-99 годах, несколько российских образовательных учреждений из Иркутска, Ангарска, Перми разработали оригинальные web quests по химии, экологии, физике и другим предметам и разместили их на сайте <http://school-sector.relarn.ru>. Однако русскоязычные веб-квесты для студентов высших учебных заведений найти не так легко, по крайней мере, наиболее известные поисковые системы не дают данных о наличии таких сайтов.

Веб-квест представляет собой образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе учащихся (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-странички. Структура web quest состоит из нескольких обязательных разделов:

- введение (где сформулирована тема проекта, обоснована ценность проекта),
- задание (цель, условия, проблема и ее оптимальное решение),
- процесс (поэтапное описание процесса работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на Интернет ресурсы, конечный продукт),
- оценка (может включать как шкалу для самооценки и оценки работы коллег по группе, так и описание критериев оценки преподавателем),
- заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование тематики).

После презентации результатов в классе проекты, как правило, размещаются в интернете для ознакомления других учащихся.

Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и учитель. Например, если для презентации результатов исследования была выбрана устная форма, то критерии будут включать жесты, грамматику и произношение, организацию речи. Если же была использована презентация в Power Point, то учитывается еще и эстетическое оформление, техническое исполнение. Затем по каждому критерию составляются дескрипторы соответствия от наилучшего до наихудшего примера исполнения, выраженные в баллах. Таким образом, вместо традиционной оценки и устного комментария, такого как «Ну что же, неплохо», «Молодцы!», «Отлично справились с заданием, садитесь», учащиеся получают более адекватную оценку - объективный анализ их работы.

В процессе творческой работы школьники/студенты получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любой веб-квест не должен быть изолирован от учебного процесса в целом, он нуждается в непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельности студентов [March, 1998]. Согласно критериям оценки качества, разработанные Т.Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источников. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют связь с реальной жизнью, их заключение непосредственно связано с введением, суммирует познавательные навыки, и возможность применить их в других дисциплинах или областях.

Собрание веб-квестов по всем предметам постоянно растет. Однако тот факт, что в настоящее время на сайтах авторов этой технологии, Б.Доджа и Т.Марча нет отдельной категории под названием «медиаобразование», «медиаграмотность» или

«медиакомпетентность» (Media Education, Media Literacy, Media Studies, Media Competence), говорит о том, что здесь существует поле деятельности для медиапедагогов. Самыми активными пока оказались преподаватели истории, географии, английского языка (как родного) и литературы, естественных наук.

Категории, по которым распределяют наиболее удачные по оценке специалистов веб-квесты в портале Университета Сан Диего и на сайте <http://bestwebquests.com/>, кроме английского и других языков включают также экономику, искусство, музыку, математику, здоровье, социальные науки, технологию, информационную грамотность. И хотя последние две категории кажутся наиболее близкими к предмету медиаобразования, тем не менее, анализ этих примеров показал, что большая часть этих образовательных сайтов посвящена проблеме авторских прав, эффективной работе с он-лайн ресурсами, качественной оценке веб-порталов. Нами были найдены всего два англоязычных веб-квеста, непосредственно связанных с медиакомпетентностью, и оба они посвящены рекламе.

Что касается русскоязычного интернета, то, например, в 2005 году Центр медиаобразования г. Тольятти на созданном им сайте <http://www.mec.tgl.ru> пригласил учащихся образовательных учреждений (в основном – старшеклассников) принять участие в деловой игре «Медиаобразование XXI века» (<http://www.mec.tgl.ru/index.php?module=subjects&func=listpages&subid=57>). Предложенная посетителям сайта «Виртуальная экскурсия по стране медиа» (http://mec.tgl.ru/modules/subjects/pages/igra/prilog_1.doc), хотя и не полностью соответствовала формату учебного веб-квеста, тем не менее выполнила главную из его задач – стимулировала самостоятельное исследование учащихся, связанное во всемирной виртуальной сетию.

В начале игры на сайте появилось объявление, в котором учащиеся призывались «посетить интереснейшую, загадочную страну под названием МЕДИА». Предполагалось, что по ходу виртуального путешествия учащиеся узнают «много нового, интересного и полезного в области современных средств массовой информации и коммуникации, попробуют свои силы в создании организации, занимающейся вопросами медиаобразования». Координаторы медиаобразовательной деловой игры С.А.Одегова и

Н.И.Торгашина предложили школьниками вместе с их педагогом-консультантом, владеющим информационными технологиями, создать команду единомышленников в количестве 5-7 человек, отправить по электронной почте заявку на участие в деловой игре «Медиаобразование XXI века» и в течение месяца пройти следующие четыре этапа:

- первая неделя игры - регистрация в стране *Медиа* (для этого каждая команда должна была подготовить свою виртуальную «визитную карточку», а также приветствия жителям страны *Медиа* и другим командам;

- вторая неделя игры - виртуальная экскурсия по стране *Медиа* (то есть посетить основные российские интернет-порталы, посвященные проблемам медиаобразования, среди которых важное место заняли созданные под нашим руководством медиаобразовательные сайты <http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru> и др.). В процессе этой виртуальной экскурсии команды-участники познакомились с терминологией медиаобразования («медиа», «медиаобразование», «медиакультура», «медиапедагоги», «медиауроки» и пр.), с основными задачами и проблемами медиакультуры и медиаобразования, с теориями медиаобразования, с основными этапами развития медиаобразования в России и т.д.

В частности, совершая виртуальное путешествие по городу *Теория медиаобразования* (здесь командам предлагалось познакомиться с проанализированными нами медиаобразовательными теориями на странице нашего сайта <http://medialiteracy.boom.ru/medialiteracy/Conceptions.htm> и интернет-кафе *История медиаобразования* (изучение опубликованной нами статьи и книги по истории медиаобразования в России

([http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/istor mo.htm](http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/istor_mo.htm)). При этом командам предлагалось обсудить ряд вопросов (Какая из теоретических концепций медиаобразования является наиболее привлекательной для школьников? Что вас заинтересовало (поразило) в истории медиаобразования России? Кто из известных российских специалистов в области медиаобразования внес существенный вклад в её развитие?).

Далее командам предлагалось посетить виртуальный город *Медиа-ревью* (то есть сайт, созданный профессором

А.П.Короченским

<http://mediareview.by.ru/mediaedu.htm?extract=1130125319>). Здесь также предлагалось обсудить ряд актуальных вопросов, касающихся роли медиа и медиаобразования в современном мире (Как влияет современная информационная среда на детей (на вас) с вашей точки зрения? Почему? Что и как вы бы изменили в информационной среде? Действительно ли медиаобразование призвано/способно подготовить новое поколение к жизни в современном информационном мире? Медиа – это источник знаний или помеха в образовании и воспитании?).

В следующем виртуальном городе страны *Медиа* под названием *Медиаобразование XXI века* участники проекта приглашались посетить сайты с нашими статьями и книгами по проблемам современного медиаобразования (<http://www.rsci.ru/client/MoreInfo.html?Language=0&MessageID=57>; <http://www.medialiteracy.boom.ru> и др.), после чего также обсудить ряд вопросов (Что такое медиа сегодня? Какова роль медиакультуры в жизни людей? Какие возможности предоставляет медиаобразование современному человеку для решения своих проблем? Какие основные условия необходимы для развития процесса медиаобразования в России?).

После знакомства с каждым из медиаобразовательных сайтов командам рекомендовалось провести мини-конференцию или круглый стол, где шел обмен впечатлениями о полученных знаниях, обсудить вопросы, предложенные экскурсоводом в каждом пункте путешествия. В ходе обсуждения команды должны были выработать единую позицию, которая потом отражалась в творческом отчёте. Свои впечатления о новых знаниях нужно было представить в форме небольшого эссе (объемом не более трех страниц) «Что дает современному школьнику медиаобразование?» и отправить его по электронной почте организаторам проекта. Все эти творческие работы размещались затем на страничке сайта Центра медиаобразования - в разделе «Дистанционные проекты»: Деловая игра «Медиаобразование XXI века».

- третья неделя игры предполагала выступление каждой из команд в роли организаторов фирмы (организации), которая претворяет в жизнь идеи и задачи медиаобразования. Для этого необходимо было «разработать направления деятельности, структуру, а также создать: логотип фирмы, визитную карточку

(визитку) сотрудника фирмы, рекламный персонаж или рекламу в СМИ». Результаты этой творческой работы предлагалось представить в форме презентации в Power Point и также переслать по электронной почте организаторами проекта.

• четвертая неделя игры - творческий отчет «Мои впечатления о стране *Media*. Что дало мне посещение этой страны» (учащиеся делились своими впечатлениями о путешествии, рассказывали о своих ощущениях, о том, какие открытия вы совершили, чему научились). На церемонии награждения (победители деловой игры получили памятные призы) состоялась презентация лучших отчетных работ.

В дополнении к вышеприведенным заданиям на сайте <http://www.mec.tgl.ru> были выложены рекомендации по написанию эссе, созданию презентаций Power Point с включением в них фотографий с помощью Adobe Photoshop и т.д.

Работы, представляемые на конкурсы в рамках деловой игры, оценивались по следующим показателям:

- актуальность – каким образом информация, представленная в проектах, соотносится с основной идеей конкурса;
- доступность – насколько доступна для понимания и восприятия основная идея творческой работы;
- форма подачи – оригинальность творческого подхода, использование новых, убедительных форм и методов;
- эффективность воздействия – насколько проект заинтересовывает, эмоционально увлекает аудиторию;
- техничность – выполнение технических требований, предъявленных к работе;
- завершенность проекта » [Одегова, Торгашина и др, 2005].

В виртуальной деловой игре участвовали 17 команд учащихся. При этом авторы творческих работ могли использовать материалы не только созданные самостоятельно, но и заимствованные из различных источников. Однако при использовании материалов других авторов необходимо было строго соблюдать Закон РФ «О защите авторских и смежных прав» от 20 июля 2004 года. Организаторы деловой игры «Медиаобразование XXI века» оставляли «за собой право использовать их по завершении проекта в некоммерческих целях с обязательной ссылкой на авторов».

Конечно, кто-то из участников педантично следовал последовательности заданных координаторами вопросов. Кто-то,

наоборот, импровизировал, не обращая внимания на любые рекомендации и правила. Кто-то увлеченно спорил с неверными, на их взгляд медиаобразовательными концепциями...

В итоге анализ опубликованных на сайте эссе на тему «Что дает современному школьнику медиаобразование?» с точки зрения разработанных нами показателей медиакомпетентности личности привел нас к выводу, что участникам деловой игры в итоге удалось продемонстрировать достаточно высокие уровни практически всех показателей медиакомпетентности личности (мотивационного, контактного, информационного, перцептивного, интерпретационного, практико-операционного/креативного).

Напомним, что мы понимаем *медиакомпетентность личности как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке, передаче и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.*

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (нам уже приходилось отмечать, что некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики

1) мотивационного показателя: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

-выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении незвлекательных жанров;

-стремление получить новую информацию;

-стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);

- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) информационного показателя: знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации;

5) интерпретационного/оценочного показателя: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая

автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

б) практико-операционного показателя: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности.

Приведем характерные цитаты из опубликованных на сайте <http://www.mec.tgl.ru> эссе на тему медиаобразования, в тексте которых можно ощутить, что практически все без исключения участвовавшие в деловой интернет-игре (напоминающей веб-квест) обнаружили осознанные мотивы для контактов с миром медиа и медиаобразования, неплохой уровень знаний о функциях медиа и медиаобразования, способности к восприятию и интерпретации получаемой медийной информации:

«Со стремительным развитием информатики, информационно-коммуникационных технологий, людям приходится изучать закономерности массовой коммуникации, то есть иметь дело с такой увлекающей и чарующей наукой, как Медиаобразование. (...) В итоге молодое поколение должно получать положительные эмоции от общения с медиакультурой, уметь грамотно использовать технические ресурсы, критически оценивать медиапродукты. Медиаобразование должно направить человека на позитивное и полезное развитие. И от его качества будет зависеть культурный и духовный уровень будущего поколения» (эссе команды «Вирус!!!», консультант О.Н.Кривохижина).

«Знание – сила (Scientia potentia est). Если человека, с самого раннего возраста не подготовить, то он не будет понимать важность всех этих новых технологий, и движение в сторону информационной образованности будет медленным и неверным. Про поколение старшее можно сказать лишь то, что они перешли в этот век не понимая всей сущности, и отстали от своих детей в информационной подготовке. Отсюда – еще одна проблема: те, кто должен нас учить, далеко не всегда сами сведущи в каких-либо

технологиях. Как мы считаем, центральные задачи медиаобразования - подготовить новоиспеченное поколение к жизни в современных информационных условиях. Подготовить к восприятию разнообразной информации и научить человека постигать её, понимать последствия её воздействия на психику, овладевать новыми способами общения. (...) Медиаобразование, на наш взгляд, должно проходить сквозной нитью в общем курсе образования. Это интересно, полезно, необходимо. Мы учимся и готовы учиться дальше!» (эссе команды «Blareas», консультант Л.А.Кириллина).

«Информационная среда оказывает очень большое влияние на сознание человека далеко не вся информация, вещаемая СМИ, достоверна объективна и полезна. Именно поэтому в человеке должно формироваться критическое отношение к масс-медиа, он должен здраво воспринимать и оценивать медиаинформацию. Медиакультура окружает человека повсюду, и введение её в учебный процесс будет вполне закономерно (эссе команды Extra Team, консультанты Н.А.Шустикова и Т.Н.Коровкина).

«Мы считаем, что **медиаобразование**, действительно, способно, и даже призвано подготовить новое поколение к жизни в современном информационном мире. Ведь оно дает множество информации, способствующей развитию навыков использования данных, полученных из каких либо источников, подготавливает и учит детей «жить» в своем не до конца разгаданном мире. Медиа ни в коем случае не помеха в образовании и воспитании, а, наоборот, - ступенька к новой, современной жизни. И по этой ступеньке поднимется новое, образованное поколение, способное на многие великие дела!» (эссе команды «Мы из школы 61», консультант Н.А.Исаева);

«Медиаобразование – это то, о чем мечтал каждый школьник, хотя навряд ли он представлял, что его желание будет так мудро называться. (...) Удивительно, насколько это понятие объемно и разносторонне:

* Помогает изучать закономерности массовой коммуникации. Как умно звучит! А если проще, то просто учит нас общаться, но не только на языке себе подобных, но и с помощью новых информационных технологий;

* Готовит к восприятию различной информации. Да, именно различной. Сегодня чего только не прочитаешь, не увидишь, не

услышишь, и все это нужно уметь правильно понять и «переварить»;

* Учит даже самих учителей: как заставить нас «грызть гранит науки» быстрее и интереснее. И для этого, оказывается, имеются определенные методы и формы проведения занятий, уж чего бы мы никогда не подумали;

* Связано не только с педагогикой и воспитанием, но и искусствоведением, историей, культурологией, психологией и другими мудреными науками.

Получается, что медиаобразование может все. Но главное, на наш взгляд то, что это наука, как, впрочем, и любая другая, только средство, и как использовать это средство – во благо или во зло – решать нам, людям.

Много знать- это хорошо или плохо? Смотри, что знать и где применять свои знания. Ни для кого не секрет, что информация бывает разной и по-разному влияет на человека, его духовный мир и сознание. И только сам человек может решить, что ему смотреть, слушать, читать. Никакие запреты не помогут: «запретный плод всегда сладок». Другое дело – дети, которые еще не понимают, что такое хорошо и что такое плохо. Но об этом должны позаботиться взрослые» (эссе команды «Неугомон», консультанты О.Н.Байщерякова и Ю.А.Майорова);

«В идеале медиаобразование должно научить человека автоматически, словно через фильтр прочищая, выбирать нужную ему информацию, отбрасывая в сторону «воду» или «бред». Тогда он сможет развить свою личность, научиться выражать своё мнение и доказывать его. Может ещё и создаст что-нибудь полезное всему миру. В общем, главное – чтобы медиакультура не оказывала в XXI веке отрицательного воздействия на человека. А если, повторимся, она ещё и принесёт ему пользу, удовольствие от общения или творчества, - тогда медиаобразованию вообще цены бы не было! ... Медиаобразование – первая ступень на пути к освоению огромного пласта культуры современного общества – медиакультуры. В скором времени общество будет говорить на языке медиа. Только освоив азы этой культуры, человек сможет «чувствовать себя в своей тарелке», нормально жить, быть полезным другим людям. Это ли не есть идеал?» (эссе команды «Макросы Тетриса», консультант И.А.Якушева).

Что касается практико-операционного/ креативного показателя медиакомпетентности, то он как раз и проявился в первую очередь в том, что команды учащихся виртуальной деловой игры «Медиаобразование XXI века» сумели выполнить большинство творческих заданий (в том числе и создание медиаобразовательных презентаций в Power Point) на достойном уровне.

Итак, медиаобразовательные веб-квесты представляется новой и перспективной технологией в медиапедагогике. Тематика для создания медиаобразовательных web quests разнообразна. Например, это могут быть актуальные проблемы медиакомпетентности/медиаграмотности - это не только реклама и консьюмеризм в обществе, но и медийное насилие, стереотипизация и гендерная репрезентация в медиа, проблемы телевидения, глобализации поп-культуры и многие другие.

Воспользовавшись структурой «классического» веб-квеста и шаблонами для его создания, можно разработать целый ряд медиаобразовательных сайтов для старшеклассников и студентов. Например, одна из злободневных тем телевизионной журналистики и медиаобразования - многочисленные реалити-шоу («Кандидат», «Дом-2», «Голод» и др.), которые идут в прайм-тайм на нескольких каналах. В процессе работы команды учащихся изучают различные аспекты реалити-шоу и разные точки зрения по данной проблеме (пользуясь сайтами самих реалити-шоу, информацией о рейтинге аналогичных телевизионных передач в России и в других странах, интервью с продюсерами, критическими статьями журналистов, психологов, медиапедагогов), выражают свое собственное мнение (в чем причина популярности reality show, кто участвует в них, и что служит мотивацией главных «героев», какой/какие виды реалити-шоу кажутся интересными и познавательными, а какие - скучными или вредными: почему и для какой аудитории). В результате участники составляют заявку оригинальной образовательной передачи – реалити-шоу, пользуясь подробным планом:

- На каком канале должно транслироваться ваше шоу и почему?;
- Какова целевая аудитория передачи? Название шоу? Его главные персонажи?
- Место съемок, декорации, реквизит;
- Главная сюжетная линия;

- Второстепенные конфликты, проблемы, задачи, которые будут решать ее герои;
- Призы, за которые участники шоу будут бороться;
- Образовательная цель программы, чему научиться зрители шоу;
- Как будет достигнута образовательная цель?

Ссылки на Интернет ресурсы могут включать как homepages российских версий реалити-шоу (www.reality-show.ru, www.dom2.ru, www.golodtnt.ru, www.kandidat.org.ru), так и критические статьи в прессе [Быховский, 1999; Николаева, 2002 и др.], в профессиональных журналах (www.journalist-virt.ru). Для студентов, владеющих английским языком, важно добавить ссылки на англоязычные сайты (www.realitytvlinks.com, www.cbc.ca/news/background/tv).

Примечания

Dodge B. (1997). Some Thoughts About WebQuests 1995-1997. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

<http://bestwebquests.com/> (портал лучших примеров веб-квестов, которые прошли конкурсный отбор специалистов).

March, T. (1998). Why Web Quests? An introduction/
www.ozline.com/webquests/intro.html

Worsnop, C. (1999). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communications.

Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты//Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99»/
<http://ito.bitpro.ru/1999>

Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся//Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7. http://vio.fio.ru/vio_07

Одегова С.А., Торгашина Н.И. и др. Медиаобразование XXI века: деловая игра. Тольятти, 2005. <http://www.mec.tgl.ru>

Палаева Л.И. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

Полат Е.С. и др. Интернет в гуманитарном образовании/Под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001.

Заключение

Мы полагаем, что в итоге занятия по курсам специализации «Медиаобразование» (03.13.30), основанным на изучении таких ключевых понятий медиаобразования как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация» и др. должны способствовать развитию 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.

В результате комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов сможет перейти к более высокому уровню «комплексной идентификации» (показатель которого - способность к отождествлению с позицией авторов произведений медиакультуры).

При этом у аудитории должны улучшаться следующие основные показатели развития в области медиакультуры:

- эмоциональной включенности (от неосознанной, спонтанной характеристики медиатекста происходит продвижение к целостной характеристике произведения);
- эмоциональной активности суждений (от формальных суждений с помощью преподавателя - к более яркому, образному, индивидуальному выражению своих медиавпечатлений);
- развитости образного мышления (от стихийного, интуитивного - к осознанному оперированию образами восприятия и представлениями);

-умений частичного анализа медиатекста (от фрагментарного использования компонентов, входящих в критическую оценку - к полноценному, целостному анализу звукозрительной, пространственно-временной структуры динамичных образов медиатекстов).

Более подробно теория и методика нашей медиаобразовательной концепции раскрыта в опубликованных нами ранее трудах, вошедших в приведенный ниже список монографий, учебных пособий и статей.

Краткий список работ научной школы А.В.Федорова по тематике медиаобразования

Монографии, учебные пособия, научные сборники

- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 79 с.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 187 с.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 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.** и др. Медиаобразование, медиаграмотность, медиажурналистика. CD. М.: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. 1400 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004. 340 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В., Челышева И.В.** Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С.** Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др.** Проблемы медиаобразования. Таганрог: изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
- Челышева И.В.** Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

Статьи в российских и зарубежных научных сборниках и журналах

- Fedorov, A.** (1995). Film & TV – The Features of Mass Culture. *Audience* (USA), N 184, pp.40-41.
- Fedorov, A.** (1995). Film Clubs Yesterday & Today. *Audience* (USA), N 183, pp.15-17.
- Fedorov, A.** (1999). Cinema Art in the Structure of Russian Modern Media Education. *Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.100-105.
- Fedorov, A.** (1999). Media Education in Russia. *Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.93-95.
- Fedorov, A.** (1999). The Cinema Market: What about Russia? *Canadian Journal of Communication*, N 24, pp.141-142.
- Fedorov, A.** (2000). En Sammenlignende Analyse Mellom Tyskland og Russland. *Media I Skole og Samfunn* (Norway), N 4, pp.38-41.
- Fedorov, A.** (2000). Media Education in Russia: Past and Present. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.7.
- Fedorov, A.** (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. *Pedagogy and Media: The Digital Shift*. Geneva: ICEM-CIME, p.21.
- Fedorov, A.** (2001). A Russian Perspective. *Educommunication* (Belgium), N 55, pp.92-95.
- Fedorov, A.** (2001). Russiask Medieundervising I Informasjons-Alderen. *Media I Skole og Samfunn* (Norway), N 1, pp.36-37.
- Fedorov, A.** (2001). Von der Filmpadagogie zur Mediaenpadagogik. *MERZ: Medien + Merziehung* (Germany), N 4, pp.256-261.
- Fedorov, A.** (2002). Media Education in Secondary School in Russia. In: Hart, A, & Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology, pp.100-110.
- Fedorov, A.** (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A.** (2005). Russia//Media Education in Europe. *Media Education Journal* (Scotland). N 37, pp.20-21.
- Fedorov, A.** (2005). Russian Teachers' Attitude to the Problem of Media Education of Pupils and University Students. *AAN Quarterly*. 2005. N 2, pp.3, 11-14. <http://www.aeroforum.org>
- Fedorov, A.** (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Novikova, A.** Literacy in the digital World. *Media I Skolen* (Norway). 1999. N 5, p.42-43.
- Novikova, A.** Medieundervising I USA. *Media I Skolen* (Norway). 1999. N 3, p.10-13.
- Novikova, A.** Ny CD-ROM om Medieundervising. *Media I Skole og Samfunn* (Norway). 2000. N 2, p.43.
- Novikova, A.** Media Education Seminar//*Bradley Herald* (USA). Winter 2002. Vol. 27, p.12.
- Григорова Д.Е.** Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.21-29.

- Колесниченко В.Л.** Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//*Медиаобразование*. 2006. № 3. С.62-68.
- Колесниченко В.Л.** Канада – лидер медиаобразования.//*Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*. 2005. С.67-71.
- Колесниченко В.Л.** Медиаобразование на материале телевидения (канадский опыт)//*Преподаватель высшей школы в XXI веке*. Сб.4. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ун-та, 2006. С.141–145.
- Колесниченко В.Л.** Оракул электронного века//*Медиаобразование*. 2006. № 1. С.46-49.
- Мурюкина Е.В.** Роль медиаобразования в развитии психологии мышления и творчества старшеклассников//*Динамика процессов в природе, обществе, технике: информационные аспекты*. Таганрог, 2003. С.58-61.
- Мурюкина Е.В.** Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.42-55.
- Мурюкина Е.В.** Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//*Человек и общество: на рубеже тысячелетий*/Под ред. О.И.Кирикова. Вып. 14-15. Воронеж, 2002.С.57-60.
- 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: теоретические аспекты//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. М.,2002. С.32-33.
- 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.** Медиаобразование: проблемы и тенденции//*Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий*. Таганрог, 2001. С.68.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы//*Медиаобразование*. 2005. № 4. С. 23-39.
- Мурюкина Е.В.** Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.52-61.
- Мурюкина Е.В.** Модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы//*Медиаобразование как часть воспитания гражданина*. Львов, 2002. С.44-46.
- Мурюкина Е.В.** Проблемы медиаобразования в России//*Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании*. Таганрог, 2001. С.161-162.
- 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.** Типология современной российской кинопрессы//*Досуг: творчество. Медиакультура: социально-экологические проблемы*. Омск. 2005. С.23-25.
- Мурюкина Е.В.** Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников//*Медиаобразование*. 2005. № 6. С.48-77.
- Новикова А.А.** Made in the USA: Провинциальные кинопечатления//*Видео-Асс Экспресс*. 1995. N 31. С. 60-61.
- 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.** Кинопродукция американских тинейджеров//*Видео-Асс Экспресс*. 1995. N 30. С.59.
- Новикова А.А.** Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? //*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.107-112.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. N 5. С. 87-91.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в США//*Искусство и образование*. 1999. N 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. N 3. С.68-75.
- Новикова А.А.** Методика проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в курс английского языка//*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.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.
- Новикова А.А.** Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 1. С.108-111.
- Рыжих Н.П.** Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//*Наука и образование Зауралья*. 2000. N 3.
- Рыжих Н.П.** Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств//*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.93-102.

- Рыжих Н.П.** Изучение медиаграмотности школьников на материале экранных искусств. *Теория и практика проведения соц.-пед. исследований/* Под ред. Т.Д.Молодцовой. Таганрог, 2004.
- Рыжих Н.П.** Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе/*Гуманитарная культура специалиста.* Изд-во ТИУиЭ, 2001.
- Рыжих Н.П.** К вопросу об актуальности медиаобразования в современном мире//*Проблемы регионального управления экономики, права и инновационных процессов в образовании.* Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование в свете диалога культур//*Вестник Таганрогского государственного педагогического института.* 2006. N 2. С.136-139.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование и проблема насилия на экране. *Современный человек в пространстве образования и науки.* Вып. 4 / Под ред. Е.П. Александрова, А.В. Федорова. Таганрог: Изд. ТИУиЭ, 2004.
- Рыжих Н.П.** Подготовка студентов ТГПИ факультета социальной педагогики к организации досуговой деятельности на материале экранных искусств//*Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий//*Под ред. А.К. Юрова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование»//*Гуманитарные и социально-экономические науки.* 2006. N 7.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» //*Медиаобразование.* 2006. N 4. С.
- Рыжих Н.П.** Роль медиаобразования в подготовке социальных педагогов//*Теоретические и практические проблемы социальной педагогики.* Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
- Рыжих Н.П.** Роль художественного образования студентов факультета социальной педагогики на материале англоязычных экранных искусств в подготовке к организации досуговой деятельности старшеклассников //*Мир образования.* 1999. N 4.
- Рыжих Н.П.** Художественное воспитание на материале экранных искусств//*Педагогика искусства в творческих поисках.* М., 1996.
- Рыжих Н.П.** Художественное воспитание учащихся общеобразовательных учреждений на материале англоязычных экранных искусств//*Развитие личности в общеобразовательных системах Южно-российского региона.* Под ред. А.А. Грекова. Волгоград: Изд-во Южного отделения РАО, 1997.
- Рыжих Н.П.** Эстетически ориентированное медиаобразование подростков//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент//*Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002.
- Рыжих Н.П.** Эстетически ориентированное медиаобразование подростков на материале экранных искусств. Teenagers' Aesthetical Media Education on the Screen Arts' Material//*Медиа-атака/* Ред. Н.Габор. Львов: Медиацентр: Новая журналистика, 2002.
- 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.

Столбникова Е.А. Информационная безопасность личности в содержании медиаобразования//*Здоровье детей как ценность культуры*. СПб., 2003. С. 321-322.

Столбникова Е.А. К вопросу медиаобразования в вузе на материале рекламы//*Ребенок в современном мире. Государство и дети*. СПб: Изд-во СПб гос. пед. ун-та, 2005.

Столбникова Е.А. К вопросу о медиаобразовании будущих педагогов. Проблемы поликультурного образования: государство и школа//*Ребенок в современном мире. Государство и дети*. СПб.: Изд-во СПб гос. пед. ун-та 2004. С.578-581.

Столбникова Е.А. Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//*Медиаобразование*. 2006. N 2. С.55-61.

Столбникова Е.А. Медиаобразование: проблема воспитания критического мышления//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*. Волгодонск, 2001. С.150-155.

Столбникова Е.А. Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов//*Медиаобразование*. 2005. № 1. С.66-77.

Столбникова Е.А. О некоторых аспектах исследования проблемы медиаобразования студентов//*Повышение качества профессионального образования на основе его духовно-этической ориентации*. Волгодонск, 2003. С. 92-95.

Столбникова Е.А. Об аспектах исследования проблемы медиаобразования студентов//*Проблемы экономики, науки и образования*. Ростов: РИНХ, 2004. С.268-271.

Столбникова Е.А. Особенности медиаобразования в области рекламы//*Наука и практика*, 2002. N 3-4.С. 86-87.

Столбникова Е.А. Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.69-95.

Столбникова Е.А. Проблемы информационной безопасности личности//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*. Волгодонск, 2002. С.86-89.

Столбникова Е.А. Реклама и дети: психология взаимодействия//*Психология бизнеса*. СПб: ИМАТОН, 2002. С.128-129.

Столбникова Е.А. Рекламный текст в технологиях медиаобразования//*Проблемы модернизации высшего профессионального образования*. Волгодонск, 2004. С.23-28.

Федоров А.В. А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования//*Искусство и образование*. 2005. N 6. С.67-79.

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. N 4. С.46-51.

Федоров А.В. Влияние телеэкрannого насилия на детскую аудиторию в США//*США-Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. N 1. С.77-93.

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. N 6. С.75-79.

- 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//*Журналистика и медиаобразование в XXI веке*/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.214-221.
- 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.** Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.72-89.
- Федоров А.В.** Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию//*Искусство и образование*. 2004. N 4. С.52 – 70.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Австралии//*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.103-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//*Педагогика*. 2002. N1. С.97-99.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Восточной Европе//*Медиаобразование*. 2005. N 4. С.49-55.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//*Медиаобразование*. 2005. N 2. С.97-106.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. N 1. С.116-118.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. N 3. С.122-126.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в России//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2002. N 7. С.29-32.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Скандинавии//*Медиаобразование*. 2005. N 3. С.96-101.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в современной России//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. 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.61-91.

- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. N 3. С. 46-47.
- Федоров А.В.** Медиаобразование должно стать частью учебных программ//*Перемена*. 2006. N 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//*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 медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//*Медиаотека*. 2006. N 1. С.40-41.
- 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 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. N 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. N 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.** Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//*Встреча: Культурно-просветительная работа*. 1997. N 11. С.44.
- Федоров А.В.** Насилие на экране и российская молодежь//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2001. N 1. С.131- 145.
- Федоров А.В.** Насилие на экране//*Человек*. 2004. N 5. С.142-151.
- Федоров А.В.** Насильство на екрані//*MediaКритика*. 2004. N 6. С.28-32.
- Федоров А.В.** Неповнолітня аудиторія і проблема «екранного насильства»//*Кіно-коло*. 2003. N 20. С.86-103.
- Федоров А.В.** О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//*Искусство и образование*. 2004. N 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 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.** Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//*Специалист*. 1994. N 1. С.15-19.
- Федоров А.В.** Права ребенка и насилие на экране//*Мониторинг*. 2004. N 2. С.87-93.
- Федоров А.В.** Практика обмеження показу насильства на американському екрані»//*Kino-kolo* 2003. N 20. С.103-105.
- Федоров А.В.** Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//*Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах*. М.: Международная педагогическая академия, 1998. С.129-138.
- Федоров А.В.** Проблемы аудиовизуального восприятия//*Искусство и образование*. 2001. N 2. С.57-64.
- Федоров А.В.** Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//*Прикладная психология*. 2002. N 2. С.84-89.
- Федоров А.В.** Революційно-класове насильство на екрані//*Kino-kolo*. 2004. N 22. С.40-45.
- Федоров А.В.** Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. N 4. С.43-51.
- Федоров А.В.** Терминология медиаобразования//*Искусство и образование*. 2000. N 2. С.33-38.
- Федоров А.В.** Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 1. С.35-47.
- Федоров А.В.** Экранные искусства и молодые зрители//*Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка*/ Под ред. А.В.Шарикова. М.: ЮНПРЕСС, 1994. С.55-57.
- Федоров А.В.** Экранные искусства и студенческая молодежь//*Проблемы современной кинопедагогике*/Ред. И.С.Левшина, П.А.Черняев. М.: Ассоциация деятелей кинообразования, 1993. С. 100-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//*Медиаобразование*. 2006. N 4. С.49-60.
- 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. N 11. С.15-23.

- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США и Канаде//*США – Канада: Экономика. Политика. Культура.* 2004. N 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура.* 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда.* 2002. N 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., Челышева, И.В.** Медиаобразование в современной России: основные модели//*Высшее образование в России.* 2004. N 8. С.34-39.
- Челышева И.В.** Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании//*Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве.* М.: Изд-во МГУ, 2006. С.553-554.
- Челышева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//*Медиаобразование.* 2006. N 2. С.4-15.
- Челышева И.В.** Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию//*Вестник Таганрогского государственного педагогического института.* 2006. N 2. С.147-151.
- Челышева И.В.** Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934)//*Медиаобразование.* 2005. N 1. С.7-25.
- Челышева И.В.** Из истории кружковой работы на материале киноискусства//*Дополнительное образование.* 2004. N 3. С.62-63.
- Челышева 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.
- Челышева И.В.** Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)//*Медиаобразование.* 2005. N 2. С.4-28.
- Челышева И.В.** Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005)//*Медиаобразование.* 2005. № 5. С.4-32.
- Челышева И.В.** Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991)//*Медиаобразование.* 2005. N 4. С.4-22.
- Челышева И.В.** Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск//*Журналистика и медиарынок.* 2006. NN 2-3.
- Челышева И.В.** Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России//*Образовательная среда сегодня и завтра.* М., 2006.
- Челышева 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.
- Челышева 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. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования//*Медиаобразование*. 2005. N 6. С.4-14.

Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)//*Медиаобразование*. 2005. N 3. С.4-28.

Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А.В.Федорова). Монография. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2007. 212 с.

**Таганрогский государственный педагогический институт
ул.Инициативная, 48,
Таганрог, 347936.
Россия**

**Тел. (8634)601753
www.tgpi.ru**