

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**
Ташкентский государственный педагогический университет
имени Низами

Факультет: Профессиональное образование	Магистрант: Маннапов А.	
	Научный	руководитель:
Кафедра: Информационно-коммуникационные технологии	Бегимкулов У.Ш.	
Учебный год: 2014-2015	Специальность: 5A111001- профессиональное образование (Информатика и информационные технологии)	

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ НА ТЕМУ:
«РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»**

Ташкент – 2015

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы медиаобразования будущих педагогов.....	7
1.1. Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире.....	7
1.2. Основные термины, теории, ключевые концепции медиаобразования.....	13
Резюме по первой главе	28
ГЛАВА 2. Методика воспитания медиакультуры будущих педагогов	
2.1. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры.....	30
2.2. Модели медиаобразования и их этапы.....	39
2.3. Методика проведения медиаобразовательных занятий.....	48
Резюме по второй главе	71
ГЛАВА 3. Задачи и основные идеи опытно-экспериментальной работы.....	73
3.1. Методика и этапы проведения педагогического опытно-экспериментального обучения студентов	73
3.2. Анализ результатов педагогической опытно- экспериментальной работы	80
Резюме по третьей главе	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	88

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Медиаобразование в современном мире рассматривается 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 самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления:

1) медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.;

2) медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре;

3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);

4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.);

5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика);

6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически всех традиционных средств массовой коммуникации) помогает исправить, например, такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения.

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть

погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы. Для того чтобы школьники и студенты были медиаграмотными, они должны изучать не только то, как сконструированы те или иные медиатексты, но также и то, как эти тексты выражают различные политические, идеологические, экономические, социокультурные интересы.

В свете названного противоречия и актуальности выбранной темы исследования, была сформулирована **проблема:** какова роль медиаобразования педагогов в процессе обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий?

Цель исследования: раскрыть роль и значение медиаобразования педагогов в процессе обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий на развитие всесторонне развитого подрастающего поколения.

Объект исследования: процесс воспитания медиаграмотности будущих педагогов.

Предмет исследования: методы овладения студентами медиаграмотностью при обучении с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Определены следующие его **задачи:**

1. На основе анализа литературных источников уточнить место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, определить основные термины, теории, ключевые концепции медиаобразования
2. Представить проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры
3. Разработать методику проведения медиаобразовательных занятий.
4. Проверить эффективность разработанной методики.

Методологической основой исследования являются: основные положения теории познания, концептуальные положения о деятельностной и творческой сущности личности и ее многофакторном развитии, философия субъектно-гуманистического подхода к обучению, принципы взаимосвязи теории и практики, активности в процессе деятельности, детерминизма, единства сознания и деятельности.

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотетических положений была использована совокупность общенаучных и педагогических **методов**. На теоретическом уровне применялись историографический, сравнительно-сопоставительный, системно-логический методы, педагогическое моделирование и обобщение педагогического опыта.

На эмпирическом уровне использовались опросно-диагностические (анкетирование, беседа, интервьюирование, тестирование), наблюдательные (прямое и косвенное наблюдение) и экспериментальные методы (поисковый, констатирующий, формирующий и итоговый эксперименты).

Полученные в исследовании материалы подвергнутся статистической обработке.

База исследования. Экспериментальной базой исследования явились - Ташкентский педагогический колледж.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы. Общий объем 95 страниц. Работа содержит 6 таблицы. Список литературы включает 81 наименований.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1. Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире

Современный мир трудно представить без медиа-средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние полвека. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Социологи подсчитали, что в среднем «цивилизованный человек», проживший до 75 лет, располагает примерно 50 годами активной, лишенной сна деятельности. И ровно девять лет из них он тратит на то, чтобы... смотреть телевизор. Начиная с 60-х годов XX века, в педагогической науке ведущих стран мира сформировалось специфическое направление «медиаобразование» (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в 90-х годах XX века медиаобразование стало обязательным компонентом обучения во всех средних школах Канады и Австралии (с 1-го по 12-й класс). Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в школах Великобритании, где, к примеру, 25000 старшеклассников и 8000 студентов университетов ежегодно выбирают курс медиа для сдачи итоговых экзаменов. Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги развивают «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно отмечалась важность и поддержка медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в

Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002 и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года подчеркивается, что «медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [62].

Оксфордская энциклопедия определяет медиаобразование как «изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование (media education) 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, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)». Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию 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.

Известно, что в эпоху глобализации взгляд людей на образование становится всё более прагматичным. Например, высшее образование в русле «глобальных ценностных ориентаций» уже не служит источником распространения фундаментальных научных ценностей. «Клиенты» высшего образования прежде всего ценят его: доступность и удобство потребления «товара» - конкретных знаний и умений ('consumer satisfaction'), то есть сокращение усилий для получения нужного

результата; экономическую усредненность и эффективность; броскость и функциональность упаковки (CD-ROMной, интернетной и т.д.) учебных программ; мобильность перехода/обмена студентами/преподавателями/исследователями разных вузов/стран; последующую максимальную коммерческую реализуемость, «конвертируемость» полученных преподаваемых знаний и умений [56].

Бесспорно, школьники (во всяком случае, младших классов) еще не способны столь четко определить свои учебные приоритеты. Однако их родители ничуть не хуже современных студентов ориентируются в утилитарной выгоде начального и среднего образования, рассматривая преподавателей в качестве простого обслуживающего персонала, а вовсе не как носителей высоких, добрых, духовных, вечных и т.п. ценностей.

Ответная реакция преподавателей в школах и вузах также становится прагматичной. Не задумываясь о «высоких миссиях», многие из них сегодня рассматривают свою работу (особенно в частных учебных заведениях) как бизнес, который связан с «вычиткой» определенного количества часов и публикацией определенного числа научно-методических трудов...

Стандартизация образовательных систем разных, подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением онлайн-школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немислима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни. В сфере образования мобильность способствует не только получению новых знаний, умений и методов, но и улучшает знания иностранных языков, культур, государственного устройства и т.д., помогает установить персональные контакты среди коллег, а главное – является важной опорой для развития личности.

Некоторые исследователи связывают глобализационные и кризисные

тенденции в образовании с широким распространением массовой аудиовизуальной культуры: дескать, она негативно влияет на подрастающее поколение, которое не хочет ничему учиться. На самом деле, конечно же, аудитория (пусть даже неграмотная) все равно учится. Правда, стихийное обучение с помощью медиатекстов не носит системного, «упакованного» в рамки учебных планов и программ характера и происходит не по долгу/принуждению/утилитарному расчету, а исходя из реальных сиюминутных интересов конкретной аудитории в любом тематическом и жанровом поле.

Вместе с тем, что называется, вопреки всему, и в колледже, и в вузе остаются учащиеся, заинтересованные не только в получении итогового документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления и т.д. Однако именно эти наиболее одаренные учащиеся, как правило, сталкиваются с кризисной ситуацией в образовании, когда при огромном объеме все время умножающейся информации, многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически.

Между тем, созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО считает, что «масс-медиа играют важную роль в образовании молодежи в духе мира, справедливости, свободы, взаимоуважения и взаимопонимания с целью поддержки прав человека, равенства этих прав для всех людей и наций, экономического и социального прогресса» [62]. Для осуществления главных целей медиаобразования ЮНЕСКО стремится активно содействовать:

- сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);

- разработке механизмов оценки эффективности

медиаобразовательных акций;

-проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;

-обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);

-официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);

-созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);

-сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;

-разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);

-организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;

-созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;

-консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;

-публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;

-контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д.

Думается, эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня и для Узбекистана.

Одним из основных задач современной педагогики является разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодежи, поддержка интересных творческих начинаний. И здесь опять нельзя не отметить большие возможности медиаобразования молодежи, как одного из путей развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

Исходя из этих факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования представляется очевидной.

Практика показывает, что глобализационные тенденции в медиаобразовании постепенно приводят к тому, что традиционные позиции «эстетически ориентированного» медиаобразования становятся в мире менее прочными. С другой стороны, некоторые исследователи и педагоги, по сути, путают медиаобразование с использованием информационных технологий в учебном процессе образовательного учреждения и вуза, с дистанционным (например, с помощью Интернета) обучением.

Здесь важно подчеркнуть, что воздействие медиа на аудиторию, прежде всего - на учащуюся молодежь, не ограничивается эстетической сферой (формированием эстетического сознания), но и, как показывают многочисленные социологические исследования (М.И.Жабский, В.С.Собкин, К.А.Тарасов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.), имеет серьезное социальное, мировоззренческое влияние. Вместе с тем мы глубоко убеждены, что нельзя успешно и эффективно развивать медиаобразование без систематизации и обобщения имеющихся его

направлений и процессов в мировом контексте. Вот почему данная проблема представляется актуальной и значимой.

1.2. Основные термины, теории, ключевые концепции медиаобразования

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, medienpadagogik, 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» [69].

«Под *медиаобразованием* также, 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».

«Центральная и объединяющая **концепция медиаобразования** – 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).

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 [61,69].

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.

«*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» [61,69].

Медиакультура (*media culture*) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа. Близкие понятия: информационная культура, (*information culture*), видеокультура (*video culture*), аудиовизуальная культура (*audiovisual culture*).

Медиапедагогика (*media pedagogy*) – специальная отрасль педагогики, то есть наука о медиаобразовании и медиаграмотности. Раскрывает закономерности развития личности в процессе медиаобразования.

Медиатекст (*media text, media construct*) – сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.).

Методика медиаобразования (*methodology of media education*) – процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом, вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

Методы медиаобразования (*methods of media education*) – способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования. Типичные методы: словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и

т.д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала), репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые (моделирование художественно-творческой деятельности создателей медиатекста, импровизация и т.д.); Данные методы основаны на следующих дидактических принципах: социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность аудитории, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся.

Модели коммуникации (*communication models*) – социологические, психологические, семиотические, культурологические, эстетические, образовательные, воспитательные, этические и др., основанные на сложном взаимодействии коммуникатора и реципиента (пользователя, аудитории).

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.

Опрос медиапедагогов показал, что подавляющее большинство экспертов (96,15%) высказалось в поддержку следующего определения медиаобразования (*media education*), разработанного в рамках конференции ЮНЕСКО: **«Медиаобразование** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть

способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» «образования».

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

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. 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%).

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [2] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования.

Выделяют, по крайней мере, десять основных теоретических подходов в данной области:

1) теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории (*Critical Thinking approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm*) [2,3].

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 демократического общества. 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.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» («denotation»), «ассоциация» («connotation»), «жанр»

(«genre»), «селекция» («selection»), «невербальная коммуникация» («nonverbal communication»), «язык медиа» («media language»), «натурализм» («naturalism»), «реализм» («realism»), «аудитория» («audience»), «организация» («institution»), «конструкция» («construction»), «медиавосприятие» («mediation»), «репрезентация» («representation»), «код»/«кодирование»/«декодирование» («code»/«encoding»/«decoding»), «выделение» («segmentation»), «сюжетная структура» («narrative structure»), «источники» («sources»), «идеология» («ideology»), «риторика» («rhetoric»), «рассуждение» («discourse»), «субъективность» («subjectivity») и др.[2].

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».

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. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон (R.Ferguson) [6,7,9].

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.

2) культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Approach) [66].

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. 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.

3) 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.

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

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, как Р.Барт [67].

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).

5) эстетическая (художественная) теория медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [21,49,54].

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.

б) «практическая» теория медиаобразования (Practical Approach, Technology 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 медиааппаратуры и формированию практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

7) идеологическая теория медиаобразования (Ideological Approach) [58].

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 [37].

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

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

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на их позитивном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей довольно близка к теории медиаобразования как формирования «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а во втором – на «отрицательные», то есть пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа. В этом смысле мы согласны с мнением профессора Лондонского университета Д.Букингэма (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения».

9) «предохранительная» («протекционистская», «инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования (*Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, L'Approche Vaccinatoire*) [27,29]

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

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

10)этическая теория медиаобразования (*Ethic Approach, Moral Approach*)[74-76]

Теоретической базой здесь является этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается аудитории несовершеннолетней). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.). Педагогическая

стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [75].

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

Выводы по первой главе.

Итак, анализ существующих в медиаобразовании концепций показал:

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «идеологическую», 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 качества). 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 «протекционистских» 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 формирования критического мышления, так и семиотическую, культурологическую и социокультурную теории. Впрочем, идеологические, этические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (К.Тuner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников.

-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.

Анализ трудов по медиакультуре и медиапедагогике приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа. В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

-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 и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа;

-получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа.

Порядок освоения этих этапов может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный медиапедагог.

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

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

2.1. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры

Анализируя зарубежные и отечественные труды, посвященные проблемам медиа и медиаобразования, можно обнаружить немало общего в структуре различных моделей и методик. Но до того как перейти к их анализу, необходимо разобраться в вопросах, связанных с проблемой медиавосприятия, оценки, развития молодежной аудитории. Ибо, не проанализировав эту проблему, нельзя сориентировать медиаобразовательную модель на конкретные возрастные, психологические и иные особенности аудитории.

В связи с этим возникает потребность анализа и разработки критериев определения типа установки на медиавосприятие, уровней художественного развития (культуры) и медиавосприятия. При этом под медиавосприятием (*mediation, perception of media*) мы будем понимать восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в аудиовизуальном, пространственно-временном образе.

Многие исследователи (Ю.М.Лотман, Д.Н.Узнадзе, В.А.Ядов и др.) неоднократно обращали внимание на сильную связь между установкой на восприятие и самим процессом восприятия. «Отправляясь в кино, - писал Ю.М.Лотман, - вы уже имеете в своем сознании определенное ожидание, которое складывается из внешнего вида афиши, названия студии, фамилии режиссера и ведущих артистов, определения жанра, оценочных свидетельств ваших знакомых, уже посмотревших фильм и т.д. Вы определяете контуры своего ожидания, которое имеет определенную структуру, основанную на вашем предшествующем художественном опыте. Первые кадры демонстрируемой ленты воспринимаются вами в

отношении к этой структуре, и если произведение не дало вам ничего нового, авторская модель мира оказалась заранее заданным штампом.

Но возможно и другое: в определенный момент реальный ход фильма и ваше представление о его долженствовании вступают в конфликт, который по сути дела представляет собой разрушение старой модели мира, иногда ложной, а иногда просто уже известной, представляющей завоеванное и превратившееся в штамп познание, и создание новой, более совершенной действительности» [63-66].

Вероятно, можно согласиться с В.А.Ядовым [65-68] в том, что такого рода установки можно условно разделить на несколько уровней:

-элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях);

-коммуникативные (на основе потребности в общении);

-базовые социальные (на основе направленности интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности);

-высшие (на основе системы ценностных ориентаций личности).

При этом внутри каждого уровня установки на восприятие художественного произведения есть своя дифференциация. Например, зрители, ориентированные на развлечение, могут различаться по социальному положению, профессии, сумме накопленных знаний, степени комфортности и т.д. иначе говоря, рекреация рекреации рознь: одна часть аудитории в восторге от рядового телесериала, а другая - предпочитает филигранный профессионализм зрелищных картин С.Спилберга или Р.Земекиса.

Известно, что эстетическое сознание человека вбирает в себя оценку явлений (от установки к эстетическому чувству, переживанию, восприятию и оценке, связанной с эстетическим идеалом) и мотивационную роль, побуждая индивида к эстетической деятельности (художественное творчество, воспитание). Что же касается отдельных

групп компонентов эстетического сознания, то ни представляют собой результаты [32,33]:

-чувственного контакта с эстетическим объектом (ощущения, восприятия, чувства, эмоции), то есть единство познавательно-информативной (ощущения и восприятия) и рефлексивно-оценочных (эмоции и чувства) элементов чувственного характера;

-неконтактных чувств - рациональных реакций субъекта на объект (переживания, суждения, мнения на основе рефлексивных форм информационно-познавательного характера (констатация и оценка эстетического объекта, существующие в форме эстетических понятий, теорий, концепций, учений);

-внутрисубъективной реакции человека без направленности на объект, реакции, приводящей к изменению эстетических установок субъекта: убеждения, идеалы, вкусы;

-внутрисубъективной реакции человека с ориентацией на объект: интересы, цели;

-эстетической субъективизации (с установкой на творчество, результаты внутреннего побуждения к объективизирующей деятельности: замыслы, идеи, программы).

Таким образом, на основании вышеизложенных научных концепций, связанных с установкой на восприятие и структурой эстетического сознания, можно сделать вывод о необходимости учета различных видов установок на восприятие при анализе и разработке показателей уровней развития аудитории в области медиакультуры.

В современных исследованиях предлагается довольно большое число вариантов показателей культурного развития молодежной аудитории. На наш взгляд, их можно классифицировать следующим образом:

-показатели, связанные с частотой и качественными характеристиками (то есть умением ориентироваться в потоке, к примеру, медиапродукции)

приобщения к произведениям культуры (например, к различным медиатекстам);

-показатели совокупности мотивов (информационно-познавательных, нравственно-мировоззренческих, эмоционально-эстетических) обращения к произведениям культуры;

-показатели, определяемые знаниями в области теории и истории культуры, непосредственными знаниями тех или иных произведений;

-показатели, зависящие от оценочных представлений - характеристики эстетических оценок, уровня развития художественного вкуса. К примеру, основываясь на материале экранных искусств, Ю.Н.Усов [49] отмечал здесь полноценность, адекватность восприятия медиатекстов, способность аудитории к аудиовизуальному мышлению, к анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования, к сопереживанию герою и автору, обладание эмоционально-образной памятью, наблюдательностью, воссоздающим воображением, усвоение и осознание авторской концепции, художественной структуры произведения;

-показатели наличия творческого начала (фантазии, воображения, интуиции) в различных видах деятельности - познавательной, исследовательской, художественной.

Таким образом, развитие молодежной аудитории по отношению к медиакультуре мы определяем с помощью следующих показателей (критериев):

-«понятийного» (знания истории и теории медиакультуры, конкретных медиатекстов);

-«сенсорного» (частота общения с медиаинформацией, умение ориентироваться в ее потоке, то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.);

-«мотивационного» (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические мотивы контакта с

медиакультурой, описанные в частности у З.Фрейда, К.Хорни, Г.Олпорта, Э.Фромма и др.);

-«оценочного» или «интерпретационного» (уровень восприятия, способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, к «отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения);

-«креативного» (уровень творческого начала в различных аспектах деятельности на медиаматериале, прежде всего в перцептивной, художественной, исследовательской, практической, игровой др.).

При этом «оценочный» показатель можно сформулировать более подробно, по трем признакам проявления - высокому (В), среднему (С) и низкому (Н):

-эмоциональная включенность: дается целостная (В), неточная (С), неосмысленная (Н) характеристика медиатекста;

-эмоциональная активность суждений: образность, яркость речи (В), формальность суждения (С), суждение с помощью преподавателя (Н);

-развитость оценочного чувства: способность сохранять в памяти образы медиатекста (В), сохранять их частично (С), поверхностно (Н);

-умение анализировать медиатекст: полноценно (В), частично (С), формально (Н);

-образное мышление: свободное (В), частичное (С), стихийное (Н) оперирование образами восприятия медиатекста;

-умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения оценки: умения анализа компонентов, входящих в полноценную оценку медиатекста (В), использование не всех компонентов (С), частичное использование компонентов (Н);

-проявление оценочного суждения по поводу медиатекста на новом уровне и в иной форме: всегда (В), часто (С), редко (Н).

Показатели развития в области медиакультуры необходимо учитывать как при анализе существующих моделей медиаобразования, так и в обосновании любых авторских моделей.

Известно, что наукой различается «первичная идентификация», устанавливающая связь человека с медиатекстом в целом и «вторичная идентификация с персонажем», поскольку чтобы спроецировать свое «я» на героя, человек должен быть предварительно поглощен сюжетом. Учитывая этот фактор, и систематизировав классификации уровней художественного и медиавосприятия, предлагаемые в различных исследованиях, мы пришли к следующему обобщению (Табл.1).

Таблица 1. Классификация уровней медиавосприятия

№	Уровни медиавосприятия	Показатели уровней медиавосприятия
1	Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный, фрагментарный).	Эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).
2	Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и	Отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).

	др.).	
3	Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.)	Отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотнесения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета», восприятия «авторской мысли в динамике звукозрительного образа», синтеза «мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [49].

Бесспорно, приведенная выше классификация достаточно условна. Так как у многих людей (к примеру, школьников) при наличии ярко выраженной «первичной идентификации» остальные уровни можно обнаружить в неразвитом, «свернутом» состоянии. В силу возрастных особенностей у школьников, как правило, преобладают уровни «первичной» и «вторичной» идентификации.

Что же касается системы уровней оценки (анализа) медиатекстов, то в обобщенном в результате исследования многих научных трудов виде она выглядит следующим образом.

Таблица 2. Классификация уровней оценки (анализа) медиатекстов

№	Уровни оценки медиатекстов	Показатели уровней оценки медиатекстов
1	Низкий уровень	«Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения;
2	Средний уровень	Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование);
3	Высокий уровень	Анализ медиатекста, основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название медиатекста как образное обобщение и т.д. При этом «интерпретацию» можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа, на язык воспринимающего его индивида.

На основании обобщения классификаций уровней художественного развития, восприятия и оценки составлена таблица показателей,

необходимых для полноценного развития в области медиакультуры, включая восприятие и оценку, по отношению к медиатекстам.

Таблица 3. Классификация показателей полноценного развития аудитории в области медиакультуры

№	Показатели развития аудитории в области медиакультуры	Расшифровка высшего (полноценного) уровня данного показателя:
1	Понятийный (ориентационный)	Знание истории, теории и терминологии медиакультуры.
2	Сенсорный	Систематическое общение с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы и пр.
3	Мотивационный	Разносторонние мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические, терапевтические и др.
4	Оценочный	Уровень художественного восприятия, близкий к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения. Критерии анализа: анализ медиатекста, основанный на высоком «понятийном» показателе, убедительная трактовка (интерпретация) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением,

		перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.)
5	Креативный	Ярко выраженный уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Что касается «понятийного» (или «ориентационного») показателя, то, вероятно, без развитого уровня восприятия и оценки медиатекстов, способности к сопереживанию, терпимости к чужому мнению полноценное развитие аудитории в области медиакультуры нереально. В этом случае «медиаобразованность» превращается в карикатурный набор знаний дат, имен, фамилий, фактов, хоть и имеющих отношение к медиа, но остающихся лишь информацией, в лучшем случае – источником интеллектуально-логических упражнений, на которые, как известно, способен и современный компьютер.

2.2. Модели медиаобразования и их этапы

Основываясь на моделях Ю.Н.Усова [49,54], О.Ф.Нечай [Нечай, 1989, с.284], С.Н.Пензина [74], А.В.Шарикова [76] и других ведущих ученых в области медиапедагогики, можно выстроить примерную модель медиаобразования. Ориентируясь при этом не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных

особенностей учащихся и т.д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления; в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. При этом используются гедонистические, компенсаторные, терапевтические, познавательно-эвристические, креативные и игровые потенции медиакультуры, позволяющие вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс учет современной медиаситуации, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, Интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

Итак, модели медиаобразования можно обобщить в следующем виде:

-образовательно-информационные модели (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.);

-воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, философских, идеологических проблем на материале медиа);

-практико-утилитарные модели (изучение работы различных медиасредств с целью последующих фото/видеосъемок, создания интернетных сайтов и т.д.);

-эстетические модели (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры);

-модели развивающего обучения (социокультурное, культурологическое, семиотическое развитие творческой личности в плане

восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления, критической автономии и т.д.).

Бесспорно, часто эти модели выступают не в чистом виде, а синтетическом. К примеру, модель так называемой «медиаграмотности» сочетает в себе элементы «образовательно-информационной» модели (изучение языка медиа) и модели «развивающего» и «практического» обучения (деятельностный подход, опора на творческие практические задания, связанные с видеосъемкой или медиавосприятием). Модель развития «критического мышления» концентрируется в основном на одном аспекте модели «развивающего обучения», помогающем аудитории понять явные и скрытые цели и идеи, заложенные в том или ином медиатексте. «Эстетические» модели, также полагаясь на развивающее обучение, уделяют внимание проблемам художественного восприятия, вкуса, анализа медиатекста и т.д.

В самом общем виде модель медиаобразования учащихся может включать следующие основные этапы:

-констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории;

-овладение школьниками/студентами креативными умениями на материале медиа и формирование полноценного восприятия медиатекстов (с учетом их видов и жанров, связей с различными искусствами и т.д.);

-развитие умений анализа медиатекстов;

-знакомство с основными вехами истории медиакультуры, с современной социокультурной ситуацией.

Необходимость первого этапа обоснована тем, что еще до начала реализации главной части модели преподавателю не мешает иметь четкое представление о специфике развития данной конкретной аудитории в области медиа.

Этап развития полноценного восприятия медиатекстов предусматривает синтез осмысления медиаструктуры - сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования. Однако своеобразие предлагаемого нами подхода заключается в серии творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Такие задания позволяют аудитории на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений медиакультуры (например, освоить на практике такие понятия, как «кадр», «ракурс», «композиция» и пр.).

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Разумеется, *данный этап* предусматривает и традиционные для медиаобразования творческие задания (к примеру, написание минисценариев, «экранизация» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеокамера, видеомagneтофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/киноплёнки, озвучанием и пр.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами, актёрами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами.

После того, как аудитория достигает достаточно высокого уровня восприятия произведений медиакультуры, логично перейти к *третьему этапу* - развитию умений анализа медиатекстов, которое предусматривает:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;

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

-выявление авторской концепции;

-оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [49].

Четвертый этап не случайно следует после первых трех этапов модели, а не ранее, так как знакомиться с историей медиакультуры лучше тогда, когда у аудитории уже сформировались восприятие, умение анализа медиатекстов, креативные подходы. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиавосприятия не нарушится, раздел истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Данный этап нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, на наш взгляд, необходим, так как без знакомства с историей мировой медиакультуры и особенностями современной медиаситуации учитель фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить программу просмотров и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал полученные знания по истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

Для того чтобы подготовить будущих или уже практикующих педагогов к медиаобразованию школьников, нужны не только показатели полноценного развития в области медиакультуры самих студентов или учителей, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых для медиаобразовательной деятельности. В связи с этим на основании обобщения классификаций уровней профессиональной

готовности педагогов к образовательной деятельности (при учете уровней развития в области медиакультуры) составлена соответствующая таблица показателей (таб.3).

Таблица 3.Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

№	Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	Расшифровка высокого (полноценного) уровня данного показателя:	Расшифровка среднего уровня данного показателя:	Расшифровка низкого уровня данного показателя:
1	Понятийный (ориентационный)	Полная информированность («тезаурус»), обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.	Частичная информированность, удовлетворительные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.	Слабая информированность, фрагментарные или устаревшие теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.
2	Сенсорный	Систематическая медиаобразовательная	Регулярная, но лишенная	Эпизодическая,

		деятельность в процессе учебных занятий разных типов	систематический подход медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий	малоэффективная медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий
3	Мотивационный	Разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.	Преобладание отдельных мотивов медиаобразовательной деятельности при наличии стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования	Слабая мотивировка медиаобразовательной деятельности, отсутствие стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.
4	Операционный	Развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие,	Удовлетворительные методические умения в области медиаобразо-	Фрагментарные методические умения в области медиаобразо-

		<p>объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.).</p>	<p>вания и педагогический артистизм</p>	<p>вания, отсутствие педагогического артистизма</p>
5	Креативный	<p>Ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости,</p>	<p>Уровень творческого начала ярко выражен лишь в отдельных видах</p>	<p>Творческое начало в медиаобразовательной деятельности проявлено</p>

		мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).	медиаобразов ательной деятельности.	слабо или полностью отсутствует.
--	--	--	---	--

При этом справедливо полагать, что будущим учителям надо реально «представлять себе структуру современной аудитории», что они должны овладеть методикой медиаобразования, где формы и методы «могут быть самыми разнообразными. Здесь очень много зависит от инициативы и творческих возможностей педагога, а также от реальных условий» [63-65] учебного процесса. Соглашаясь с Ю.М.Рабиновичем в том, что изучение курса литературы помогает школьникам и студентам лучше понимать произведения медиакультуры, С.Н.Пензин справедливо предостерегает от характерных ошибок, к несчастью свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от проблематики и героев произведения [54]

Что же касается творческих, игровых форм проведения занятий, готовящих педагогов (будущих или действующих) к медиаобразованию учащихся, то их необходимость не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это касается как дидактических, ролевых, так и специальных педагогических игр, связанных с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся приведенная выше модель дополняется следующими специфическими этапами:

-изучение методов и форм медиаобразования аудитории;

-использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

2.3. Методика проведения медиаобразовательных занятий

Методика медиаобразования школьной (студенческой) аудитории, как правило, базируется на реализации разнообразных творческих заданий. Теоретический анализ их элементов, разработка и применение их в практике обучения позволяют выделить следующие основные функции: обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие. При этом под обучающей функцией понимается усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически; адаптационная функция проявляется в первоначальном, понятийном этапе общения с медиакультурой; под развивающей функцией подразумевается развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа; задача управляющей функции - формирование наилучших условий для анализа медиатекстов.

Что же касается типов творческих заданий, то их можно подразделить в зависимости от характера содержания учебного материала (от аудитории требуется систематизировать факты и явления на теоретические и практические и т.д.), от характера требований (надо установить, какого типа требование лежит в основе задачи - на восприятие, художественный анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения

(индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.). Важно учитывать также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствуются полученные аудиторией умения, постепенного усложнения заданий (в том числе - расширение спектра самостоятельности), пробуждение творческих начал.

I. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.

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

1.«Литературно-имитационные» творческие занятия.

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

-заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;

-сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;

-сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;

-оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);

-по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;

-оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория на практике осваивает важнейшие понятия языка медиа: «идея», «тема», «заявка на сценарий», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств». Рассматриваются также такие ключевые понятия медиаобразования как «агентство» (кто и зачем создает медиатекст?), «технология» (каким образом этот медиатекст создается?), «категория» (к какому виду и жанру относится данный медиатекст?), «аудитория» (на какую аудиторию рассчитан данный медиатекст?), «репрезентация» (как этот медиатекст представляет, переосмысляет реальность?).

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания должны восприниматься аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но иметь реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, будет способствовать заинтересованности, лучшей «включенности»

аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

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

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

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

2.«Театрализованно-ситуативные» творческие занятия.

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

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

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

-«журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);

-«режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских»,

«оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.;

-«операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);

-«осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);

-«звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);

-«декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);

-«актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);

-«монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);

-«электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

Таким образом, изучаются такие ключевые понятия медиаобразование как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация» и др.

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

же сценарного эпизода, можно сразу же после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

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

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

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

-сравнение на практике различных вариантов переозвучания (тонировки) видеопериода: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров и т.д.;

-осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;

-освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

На основе такого рода занятий учащиеся-лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самодеятельности могут

организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с «места событий» и т.д.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания, как и «литературно-имитационные», помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям художественного развития личности: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений медиакультуры, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого учащегося.

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

3.«Изобразительно-имитационные» творческие занятия.

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

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

-создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;

-создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;

-создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

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

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

Знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного, практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках спецкурса. Утверждаю это с достаточной уверенностью, так как в процессе эксперимента нами апробировалось два варианта развития медиавосприятия:

- 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов;
- 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, введивших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов. Вторым вариантом оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела специфической

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

II. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов

1. Творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения.

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

В данном случае мы опираемся на высказанный Ю.Н.Усовым тезис о том, что «восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [49].

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры по ходу занятий нужно иметь в виду

усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

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

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

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

Методика их выполнения основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий как «установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие

медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д., важных для понимания темы, аудитории предлагается:

-описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;

-описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;

-составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

-поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);

-составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;

-вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;

-составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на

развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);

-на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);

-по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);

-по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В следующем творческом занятии на примере одного из медиатекстов аудитория может попытаться раскрыть сущность механизма

так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

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

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

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

Занятие разделяется на следующие этапы:

-коллективный просмотр аудиовизуального медиатекста массовой (популярной) культуры;

-выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции с целью определения степени эмоционального воздействия конкретного произведения;

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

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

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

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

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

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

- разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);

- разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из образовательного учреждения и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиаккультуры.

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

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов.

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;

-анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.;

-определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

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

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

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

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

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

-истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;

-верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

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

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

1) литературно-имитационные, в ходе которых аудитория должна написать:

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

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

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

2) «театрализованно-ситуативные» творческие занятия:

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

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

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

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

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

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

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

Следующий цикл занятий состоит в проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

-сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;

-подготовка рефератов, посвященных теоретическим проблемам медиакультуры;

-устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;

-письменные рецензии учащихся на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

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

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

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

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

Общая схема обсуждения медиатекста:

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

-коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

-обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

-выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;

-анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);

-выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам

медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

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

Выводы по второй главе

На основании приведенных научных концепций связанных с установкой на восприятие и структурой эстетического сознания, можно сделать вывод о необходимости учета различных видов установок на восприятие при анализе и разработке показателей уровней развития аудитории в области медиакультуры.

Развитие молодежной аудитории по отношению к медиакультуре можно определить с помощью следующих показателей (критериев):

-«понятийного» (знания истории и теории медиакультуры, конкретных медиатекстов);

-«сенсорного» (частота общения с медиаинформацией, умение ориентироваться в ее потоке, то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.);

-«мотивационного» (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиакультурой, описанные в частности у З.Фрейда, К.Хорни, Г.Олпорта, Э.Фромма и др.);

-«оценочного» или «интерпретационного» (уровень восприятия, способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, к

«отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения);

-«креативного» (уровень творческого начала в различных аспектах деятельности на медиаматериале, прежде всего в перцептивной, художественной, исследовательской, практической, игровой др.).

В плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся приведенная выше модель дополняется следующими специфическими этапами:

-изучение методов и форм медиаобразования аудитории;

-использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

ГЛАВА 3. ЗАДАЧИ И ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

3.1. Методика и этапы проведения педагогического опытно-экспериментального обучения студентов

Изучение методической и педагогической литературы по вопросам изучения роли медиаобразования в роли педагога позволило установить, что существующая организация процесса обучения будущих учителей не в полной мере учитывает современные тенденции развития медиаресурсов.

Проведенное нами исследование несколько продвинуло решение проблемы развития медиаобразования при обучении информатике. При проведении эксперимента внимание, главным образом было направлено на раскрытие педагогических условий и выяснения факторов, способствующих повышению эффективности обучения, развития медиакультуры у будущих учителей. Из множества факторов и условий, сопровождающих обучение информатике, мы стремились вычленить факторы, влияющие на эффективность усвоения программного материала с применением медиасредств, и на этом основании совершенствовали методику построения уроков.

Совершенствование форм и методов обучения с применением современных медиасредств осуществлялось нами постепенно. Экспериментальное обучение проводилось в три этапа, каждый из которых заключался в разработке опытных тем и соответствующих дидактических материалов, в опытном обучении, в проверке эффективности специально созданных педагогических условий.

Основное внимание при подготовке опытных материалов было направлено на умелое сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работ, на дифференциацию учебных заданий, на осуществление такой организации учебного процесса, при котором

каждый учащийся уходил бы из учебного заведения с твердо усвоенными знаниями.

Приведем пример разработки занятия для формирования умения и навыков работы с медиа средствами при разработке web-страниц.

Тема: Внедрение медиасредств в html-страницу

Учебное время: 2 часа.	
Форма учебного занятия	практическое занятие
План занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ссылки на мультимедийные файлы. 2. Встраивание мультимедиа объектов. <ol style="list-style-type: none"> a. Встраивание аудио; b. Встраивание видео.
Цель учебного занятия: сформировать умения по внедрению медиасредств в html-страницу.	
Педагогические задачи: <ul style="list-style-type: none"> • Раскрыть возможности встраивания ссылок на мультимедийные файлы; • ознакомить с методами вставки мультимедиа объектов: <ul style="list-style-type: none"> ○ аудио; ○ видео. 	Результаты учебной деятельности: <p>Студент должен уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • устанавливать ссылки на мультимедийные файлы. • встраивать мультимедиа объекты: <ul style="list-style-type: none"> ○ Встраивать аудио; ○ Встраивать видео.
Методы обучения	Визуализация (презентация), блиц-опрос
Формы организации учебной деятельности	Групповая, фронтальная
Средства обучения	Видеопроектор, персональные компьютеры
Способы и средства обратной связи	Вопросы, ответы

Технологическая карта учебного занятия

Этап работы, время	Содержание деятельности	
	Преподавателя	Студентов
1-й этап. Введение (5 мин)	1.1. Сообщает тему, цель и планируемые учебные результаты (приложение 1).	Слушают, уточняют, задают вопросы.
2-й этап. Актуализация знаний (5 мин)	2.1. Проводит актуализацию знаний с помощью блиц-опроса (приложение 2)	Отвечают на вопросы
3-й этап. Основной (55 мин)	3.1. Раскрывает понятие мультимедиа, мультимедийный документ (приложение 3); 3.2 Организует изучение материала, используя метод «Обучение сообща»: делит на 3 подгруппы и дает каждой группе карточку (приложение 4) и предлагает изучить, выполнить и организовать презентацию материала; 3.3. Предлагает спикеру каждой группы презентовать результаты работы.	Задают уточняющие вопросы, Читают, обсуждают, выполняют работу на персональных компьютерах, готовят презентацию.
4-й этап. Заключительно-результатирующий (10 мин)	4.1. Анализирует и оценивает степень достижения цели учебного занятия (приложение 5). 4.2. Выдает домашнее задание: найти информацию о возможностях внедрения радио и телепередач на web-страницу	Отвечают на вопросы.

Приложение 1

Тема: Внедрение медиасредств в html-страницу.

Цель учебного занятия: сформировать умения по внедрению медиасредств в html-страницу.

План:

1. Ссылки на мультимедийные файлы.
2. Встраивание мультимедиа объектов.
 - a. Встраивание аудио;
 - b. Встраивание видео.

Приложение 2

Какие вы знаете теги для вставки ссылок на web-страницы?

Можно ли встраивать музыку на web-страницы?

Какие аудио форматы можно встраивать на web-страницы?

Какие видео форматы можно встраивать на web-страницы?

Какие теги используются для вставки изображений:?

Какие вы знаете теги для работы с таблицами?

Что такое "бегущая строка" и как ее организовать на web-страницу?

Ссылки на мультимедийные файлы

Ссылки на файлы мультимедиа ничем не отличаются от ссылок на другие страницы. Как видно из листинга 1, при щелчке кнопкой мыши на такой ссылке браузер откроет музыкальный файл в новом окне. Для удобства посетителей советую использовать атрибут `title` элемента `A`, он работает так же, как альтернативный текст для картинок. При наведении указателя мыши на ссылку всплывает строка с более подробной информацией о файле (рис. 1).

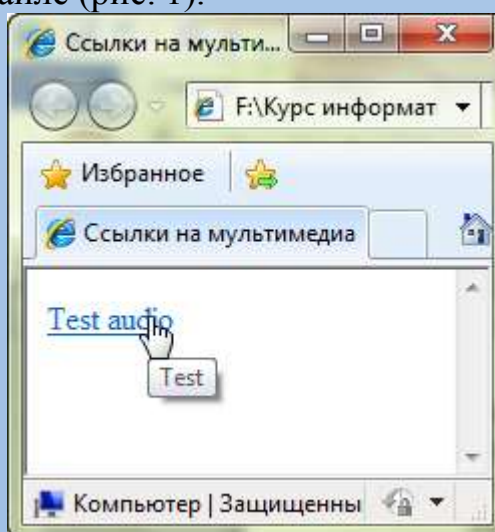


Рис. 1. Ссылка на мультимедиа

В листинге 1 приведен пример кода для создания ссылок на мультимедиа.

Листинг 1. Ссылки на мультимедиа

```
<html>
<head>
<title>Ссылки на мультимедиа</title>
</head>
<body>
<a href="test.mp3" title="Test">Test audio</a>
</body>
</html>
```

Встраивание аудио

Для начала возьмем самую распространенную задачу — проигрывание фонового звука. Создатели языка HTML предусмотрели для этого специальный элемент BGSOUND. Он должен располагаться в заголовке документа, его основные атрибуты — SRC (путь к звуковому файлу) и LOOP (количество повторных воспроизведений файла). Для управления звуком можно задавать параметр VOLUME, который определяет громкость воспроизведения музыки. Пример установки фонового звука с помощью элемента BGSOUND приведен в листинге 2.

Листинг 2. Задание фонового звука с помощью элемента BGSOUND

```
<html>
<head>
<title> Встраивание фоновой музыки </title>
</head>
<body>
<bgsound src="test.mp3" loop="3" volume="5">
</body>
</html>
```

Встраивание видео

В примере реализован проигрыватель, который после загрузки сразу начинает проигрывание со звуком 20.

Листинг 3. Встраивание видео

```
<html>
<head>
<title>Встраивание объекта</title>
</head>
<body>
<object classid="CLSID:22D6F312-B0F6-HD0-94AB-
0080C74C7E95" width="300" height="300" type="video/avi">
<param name="Volume" value="20">
<param name="FileName" value="test.avi">
<param name="Autostart" value="1">
</object>
</body>
</html>
```

Добавить панель с информацией о видео можно присоединив строку параметров <PARAM name="ShowDisplay" value="1">.

Встраивание аудио в качестве фона

В листинге 4 приведен пример того, как задать фоновую музыку с использованием элемента **OBJECT**.

Листинг 4. Задание фоновой музыки с помощью элемента **OBJECT**

```
<html>
<head>
<title>Встраивание объектов</title>
</head>
<body>
<object classid="CLSID:22D6F312-B0F6-HD0-94AB-
0080C74C7E95" width="0" height="0" type="audio/x-mpeg">
<param name="FileName" value="test.mp3">
<param name="AutoStart" value="true">
<param name="Volume" value="10">
<param name="PlayCount" value="2">
</object>
</body>
</html>
```

В листинге 4 используются параметры `Autostart` и `Volume`, которые задают автоматическое начало воспроизведения и громкость звука соответственно, а сам файл для воспроизведения указывается с помощью параметра `FileName`. Количество повторов определяет параметр `PlayCount`. При обработке кода из листинга 6 файл `test.mp3` будет проигрываться сразу при открытии страницы с десятой громкостью два раза

Приложение 5

1. Что означает «мульти»?
 - a. Много
 - b. Мелко
 - c. Звук
 - d. Видео
2. Что представляет собой мультимедийный документ?
 - a. Документ, в котором могут сочетаться текст, звук, изображения и видео.
 - b. Документ, содержащий в себе только текст.
 - c. Документ, содержащий только видео.
 - d. Документ, содержащий только звук.

3. С какими разновидностями звука работают компьютеры?
 - a. Оцифрованный и синтезированный.
 - b. Оцифрованный и квантовый
 - c. Оцифрованный и дискретизированный
 - d. Встроенные и внешние
4. Для воспроизведения синтезированного звука применяют
 - a. MIDI-синтезатор
 - b. Колонки
 - c. Наушники
 - d. Медиа-плеер
5. Для того чтобы получать звуковую информацию из внешнего мира и сохранять ее в виде цифровых данных, существуют специальные устройства, называемые
 - a. звуковыми картами
 - b. видеоадаптерами
 - c. MIDI-синтезаторами
 - d. Медиа-плеерами
6. Для записи с микрофонного и линейного входов звуковой платы в Windows существует программа
 - a. Звукозапись
 - b. MIDI-синтезатор
 - c. WAV-синтезатор
 - d. Медиа-проигрыватель
7. Для воспроизведения оцифрованного звука в различных форматах (WAV, OGG, MP3) существуют специальные программные продукты, называемые
 - a. *медиапроигрывателями*
 - b. MIDI-синтезаторами
 - c. WAV-синтезаторами
 - d. Видеопроигрывателями
8. Какие из перечисленных методов могут использоваться для сжатия видеофильма?
 - a. Прореживание
 - b. Вычитание
 - c. Компенсация движения
 - d. Все вышеперечисленные
9. Какие из перечисленных форматов относятся к видеоформатам:
 - a. MPEG и AVI
 - b. Mp3 и wav
 - c. Dov и txt
 - d. Ppt и exl
10. Процесс видеомонтажа, при котором можно в любой момент перейти к любому произвольному участку видеозаписи:
 - a. нелинейный видеомонтаж

- b. захват видео
- c. перекодирование видео
- d. создание DVD-образов

В качестве объекта проведения педагогической опытно-экспериментальной работы были выбраны студенты второго курса Ташкентского педагогического коллежа.

Педагогический эксперимент был проведен как факультативное занятие и для этого выделен 12 академ часов.

Основными задачами педагогической опытно-экспериментальной работы были следующие:

1. Выявить уровень эффективности медиаобразовательных занятий.
2. Подготовить разработки уроков с помощью медиасредств.
3. Дать рекомендации по проведению медиаобразовательных занятий.
4. Проведение обучающего эксперимента;
5. Проанализировать полученные результаты прийти к выводу.

В контрольных классах обучение проводилось по традиционной методике. Единственным различием между экспериментальным и контрольным классами при проведении эксперимента было различие в методе обучения.

Результаты проводимого эксперимента учитывались посредством систематического наблюдения за ходом урока, посредством анализа протоколов урока, анализа письменных работ и устных ответов учащихся, посредством бесед.

Основным критерием развития медиакультуры для выводов служило качество знаний, умений и навыков учащихся, для выявления которых после каждого этапа педагогического эксперимента были проведены специальные контрольные срезы как в экспериментальном, так и в контрольном классах. Каждый из контрольных срезов включал в себя контрольные работы.

Ниже приводятся конкретные примеры каждого этапа экспериментального обучения по опытным темам, ход дифференцированного обучения в динамике, результаты полученные в процессе работы и их статистическая обработка.

3.2. Анализ результатов педагогической опытно-экспериментальной работы

Предварительно с учителями экспериментальных и контрольных классов была рассмотрена методика обучения согласно новым программам и учебникам. Затем учителя были ознакомлены с примерным распределением учебной темы по урокам, были намечены сроки проведения контрольных работ, а также обговорен минимум знаний.

Предварительно необходимо было определить уровень знаний, умений и навыков учащихся экспериментальных и контрольных классов. С этой целью был проведен констатирующий эксперимент, который состоял из контрольной работы, составленной таким образом, чтобы выявить уровень знаний, умений и навыков по изученному ранее учебному материалу.

Выбранные нами задания не являются, в целом, критерием определения умений и навыков, однако, пользуясь ими, можно сделать некоторые выводы об уровне развития учащихся экспериментальных и контрольных классов.

Контрольная работа проводилась в классе по заранее подготовленным карточкам. Инструкцию по выполнению работы учащиеся получали от учителя. Рассмотрим содержание и результаты контрольной работы, проведенной в ходе констатирующего эксперимента.

В ходе изучения студентами профессиональных колледжей курса «Информатика и информационные технологии» студентам даются понятия «мультимедиа», основы работы с аудио и видеоинформацией, основы работы мультимедиа в презентационной графике, а также с основами

работы с медиасредствами при разработке web-страниц при изучении языка HTML. Поэтому на первом этапе был проведен контрольный срез по данным разделам. Были предложены следующие задания:

1. Создать презентацию с внедрением аудио и видеоинформации.
2. Создать web-страницу с внедрением аудиофайлов.
3. Создать web-страницу с внедрением видеофайлов.

Результаты контрольной работы представлены в таблице 3.1., а количество правильных ответов (в процентах) на рисунке 3.1.

Таблица 3.1.

Группы	1 задание			2 задание			3 задание		
	верно	с ошиб.	не верно	верно	с ошиб.	не верно	верно	с ошиб.	не верно
Экспериментальные	28	15	7	23	17	1	32	10	7
Контрольные	23	14	13	15	24	1	34	10	6



Рис.3.1.Результаты контрольной работы №1

Данные таблицы и диаграммы показывают, что степень подготовленности учащихся экспериментальных и контрольных групп по программному материалу, в основном, одинакова.

Для проведения факультативных занятий была разработана система уроков с применением медиасредств, включающая в себя углубленное изучение тем по внедрению медиасредств (аудио и видеоданных) в различные документы. Приведем пример разработки урока по внедрению

По истечении срока тучения тем был проведен контрольный срез в контрольном и экспериментальном группах. Целью контрольной работы было:

- установить уровень усвоения основных определений и понятий медиа;
- выявить умение применять медиасредства;
- выявить умение выполнять работы творческого характера.

Результаты контрольного эксперимента отражены в таблице 3.2. и рисунке 3.2. По результатам видно, что темы экспериментальными группами усвоена лучше, чем учащимися контрольных групп.

Группы	1 задание			2 задание			3 задание		
	верно	с ошиб.	Не верно	верно	с ошиб.	Не верно	верно	с ошиб.	Не верно
Экспериментальные	32	16	3	29	19	3	27	20	4
Контрольные	15	26	9	20	25	5	19	25	6

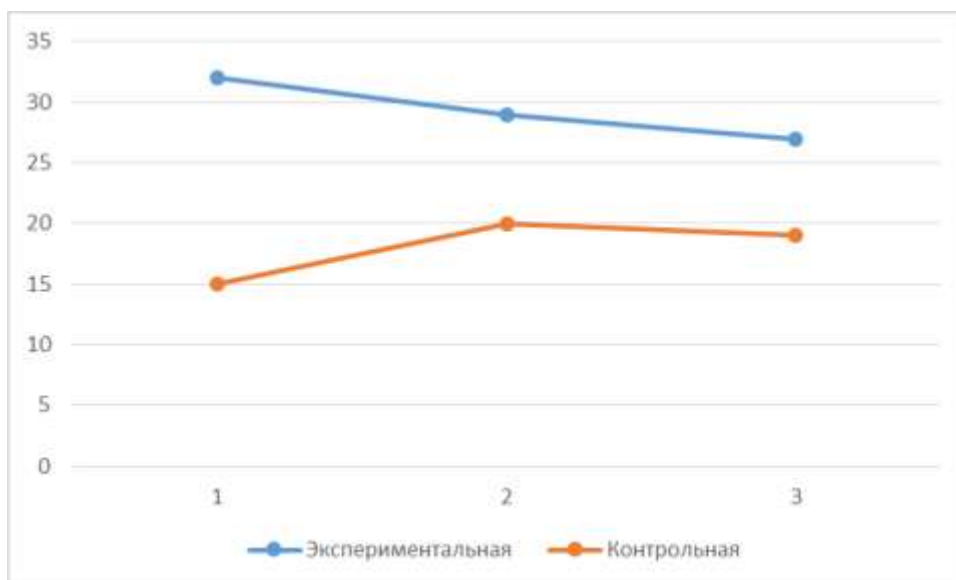


Рис.3.2. Результаты после эксперимента

Анализ результатов среза показывает, что учащиеся экспериментальных групп по сравнению с контрольными прочнее усвоили изучаемый материал. Использование средств мультимедиа сыграло положительную роль в активизации учебной деятельности всех учащихся на уроке, повысило моральную ответственность каждого учащегося за выполнение данной ему работы, способствовало прочному усвоению изучаемой темы.

Выводы по третьей главе.

В период проведения опытно-экспериментальной работы пришли к выводу, что:

- ✓ медиаобразование – это часть специфической автономной области знаний в педагогической теории и практике и его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география.
- ✓ Повышение уровня усвоения учебного материала у студентов экспериментальной группы является следствием использования

разработанных материалов с применением компьютерных технологий на основе тем .

- ✓ Разработанная система проведения занятий с использованием медиасредств может быть использована в педагогических и других учебных заведениях с целью повышения медиаобразования будущих преподавателей и специалистов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своем исследовании мы попытались проанализировать роль медиаобразования в профессиональной деятельности педагога и пришли к выводу, что в условиях глобализации информационно-коммуникационных технологий проявляются своеобразные требования к процессу образования и они непосредственно связаны с развитием медиаобразования. Однако дальнейшее продвижение по пути медиапедагогике будет малоэффективным без знания основных этапов исторического развития медиаобразования.

По мнению специалистов основной задачей медиаобразования является: 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, а также – формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации.

В перспективе информационно-коммуникативные технологии могут создать дополнительные возможности для решения организационных вопросов в процессе обучения. Созданные программные комплексы, включающие в себя электронные классные журналы и дневники учащихся, позволяющие оперативно и регулярно вести контроль посещаемости, успеваемости, личностной динамики, обеспечивают возможности получения объективной и достоверной информации о каждом ребенке, доступной педагогам и родителям. Кроме того, такие программные комплексы создадут возможности для накопления информации о результатах деятельности учителя и создадут информационную базу для анализа результатов работы образовательного учреждения в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

I. Законы Республики Узбекистан

1. Конституция Республики Узбекистан. Т.Узбекистан 2009г.
2. Национальная программа по подготовке кадров. Утверждена Законом республики Узбекистан от 29.08.1997 г.

II.Труды Президента Республики Узбекистан И.А.Каримова

1. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантий прогресса. Т.: Узбекистон. 1997.
2. Каримов И.А. Узбекистан: национальная независимость, экономика, политика, идеология. Т.1.-Т.: Узбекистон.1996.
3. Каримов И.А. Наша главная цель – демократизация и обновление общества, реформирование и модернизация страны: Доклад на совместном заседании Законодательной палаты и Сената олий Мажлиса Республики Узбекистан, 28 января 2005 г. Т.: Узбекистон. 1996.
4. Каримов И.А. Свое будущее мы построим своими руками. Т.7. Т.:Узбекистон. 1999.

III. Список основной литературы

1. Bazalgette, 1992, pp.187-190; Gonnet, 2001, pp.7-25; Masterman, 1997, pp.20-31; Piette & Giroux, 1997, pp.89-134 и др.
2. Fedorov A. On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO ‘Information for All’, 2008. 156 с.
3. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. 55 с.
4. Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.

5. Бакулев Г.П. Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.
6. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.
7. Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Центр развития личности, 2008. 214 с.
8. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
9. Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
10. Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И. История мировой журналистики. Ростов: Изд-во Международ. ин-та журналистики и филологии, 2000. То же: Ростов: Март, 2003. 432 с.
11. Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры», Омск, 2001.
12. Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
13. Буданцев Ю.П. Парадигма массовой коммуникации. М., 2001.
14. Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.
15. Василенко Л.А., Рыбакова И.Н. Информационная культура в системе государственного управления. М.: РАГС, 2004.
16. Вершинская О.Н. Информационно-коммуникационные технологии. М.: Наука, 2007. 203 с.
17. Вершинская О.Н. Информационно-коммуникационные технологии. М.: Наука, 2007. 203 с.
18. Возчиков В.А. Медиафера философии образования. Бийск: Изд-во Бийск. педаг. гос. ун-та, 2007.
19. Возчиков В.А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 160 с.

20. Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001. 113 с.
21. Воронина Т.П., Кашицын В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М., 1996.
22. Гайдарева И.Н. Социокультурная среда как фактор формирования информационной культуры личности. Майкоп: Аякс, 2002.
23. Голдякин Н.А. История отечественного и зарубежного телевидения. М.: Аспект-пресс, 2004. 141 с.
24. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
25. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. 320 с.
26. Гура В.В. Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
27. Гуревич П.С., Ружников В.Н. Советское радиовещание. Страницы истории. М., 1976. С. 78-79.
28. Данильчук Е.В. Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры будущего педагога. Ростов: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2002.
29. Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов: Методические рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. Ч.1,2. М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. 73 с.
30. Жирков Г.В. Советская журналистика первых лет советской власти (ноябрь 1917-1920 гг.). Л., 1989. 109 с.

31. Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 184 с.
32. Журналистика и медиаобразование – 2007. В 2-х т./Ред. А.П.Короченский, М.Ю.Казак. Белгород: Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007. 300 с. + 140 с.
33. Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Под ред. А.П.Короченского. Белгород: изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.
34. Засурский Я.Н., Варганова Е.Л., Засурский И.И. и др. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
35. Змановская Н.В. Практикум по формированию медиа-коммуникативной образованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2002. 53 с.
36. Змановская Н.В. Программа формирования медиаобразованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2003. 65 с.
37. Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. М.: Искусство, 1986. 110 с.
38. Каптерев А.И. Мультимедиа как социокультурный феномен. М.: Профиздат, 2002.
39. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: краткий курс. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2007. 256 с.
40. Кириллова Н.Б. Основы медиакультуры. Программа спецкурса для вузов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. 27 с.
41. Кирмайер М. Мультимедиа. Пер. с нем. СПб: ВНК Санкт-Петербург, 1994. 192 с.
42. Кушниренко А.Г. Информационная культура. Кодирование информации. Информационные модели. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2003.
43. Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Метод. реком. к изучению спецкурса. Курган, Курганский гос. университет, 2003. 18 с.
44. Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.

- 45.Макаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
- 46.Маклюэн М. Понимание медиа. М.; Жуковский, 2003.
- 47.Максимова, Г.П. Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. Ростов: Изд-во Ростов. гос. педагог. ун-та, 2006. 180 с.
- 48.Максимова, Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Ростов: Изд-во Ростов. гос. эконом. ун-та, 2007. 300 с.
- 49.Медиакультура. Программа для 1-11 кл. //Основы экранной культуры. Медиакультура. Сб. программ/Под ред. Ю.Н.Усова. М., МИПКРО, 1996.
- 50.Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. 147 с.
- 51.Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- 52.Мурюкина Е.В., Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов/Отв. ред. А.В.Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
- 53.Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований. М., 2003.
- 54.Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. Ред. В.С.Листенгартен, С.В.Янц. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. 87 с.
- 55.Подготовка учителя основ информационной культуры в педагогическом колледже/Ред. Н.И.Гендина. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
- 56.Покровский, 2001, с.55; Stromquist, Monkman, 2000, pp.14-15; Gibbons, 1998, pp.70-72; Burbules, Torres, 2000
- 57.Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.

58. Романовский И.И. Масс-медиа. Словарь терминов и понятий. М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004. 480 с.
59. Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.
60. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 2009. 234 с.
61. Федоров А.В. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2008. № 8. С. 99-126.
62. Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
63. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
64. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
65. Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 124 с.
66. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учеб. пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2004.
67. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.
68. Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
69. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиapedагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.

70. Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2003. 104 с.
71. Чельшева И.В. Формы, методы и приемы организации медиаобразовательного процесса в колледже и вузе анализ // Медиаобразование. 2011. № 1. С.39-52.
72. Шариков А.В. , Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.
73. Юдина Е.Н. Медиапространство как культурная и социальная система. М.: Прометей, 2005. 160 с.
74. Юный зритель. Проблемы социологии кино. М., 1981. 130 с.
75. Юренев Р.Н. Чудесное окно: Краткая история мирового кино. М.: Просвещение, 1983. 287 с.
76. Ястребцева Е.Н. Школьная медиатека. М., 1993.