

Федоров А.В., Левицкая А.А. Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 10 (88). С. 94-110.

Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников*

** статья написана при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

А.В. Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе
Таганрогского государственного педагогического института имени А.П.Чехова,
президент Ассоциации медиapedагогики России,
mediashkola@rambler.ru

А.А. Левицкая,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт экономики и управления

Аннотация: в теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, представлены следующие компоненты: 1) *начальный конституирующий компонент:* констатация и анализ уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения; 2) *формирующий компонент:* теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников); 3) *итоговый конституирующий компонент* (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; 4) *результативный компонент:* повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе - на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

Ключевые слова: модель, медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика, медиакомпетентность, аналитическое мышления, студенты, учителя, педагоги, школьники.

The model synthesizes of media education and media criticism for the effective development of media competence and analytical thinking of the future teachers, their focused training to media education students

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Dr. Anastasia Levitskaya,
Taganrog Institute of Management and Economics,

Abstract: This article described in the theoretical model, synthesizing objectives of media education and media criticism for the effective development of media competence and analytical thinking of the future teachers, their focused training to media education students, the following components: 1) ascertaining the initial components: a statement and analysis of media competence levels (including the development of analytical thinking) in relation to media and media texts in the audience at the initial stage of training; 2) forming components: theoretical component (blocks of theoretical training audience in media education and media criticism) , that is the study of methods and forms of audience media education; and the practical component (block analytical and creative activity audience towards media; unit technology training audience to media education students); 3) ascertaining the final component (unit testing the audience to identify the outcomes of media competence levels (including the development of analytical thinking) audience; unit test analysis the audience to identify the outcomes of media competence levels (including the development of analytical thinking) audience, and 4) score components: increased levels media competence audience, including - for material analysis and media relations of society and analyzing media texts of different types and genres.

Keywords: model, media education, media literacy, media criticism, media competence, analytical thinking, students, teachers, educators.

Во времена читающей массовой аудитории СССР признаками профессиональности в медийной критике считались: «во-первых, постоянная работа в данной области, во-вторых, более или менее узкая специализация, и, в-третьих, авторитетность, общепризнанность. Кроме того, необходимым стимулом для профессионального роста работника всегда будет постоянный и растущий спрос на его труд» [Дьяченко, 1967, с. 39]. Думаю, большинство из этих признаков профессионализма в современной медийной критике остается столь же актуальным, кроме, разве что, «общепризнанности», т.к. в нынешней социокультурной и медийной ситуации очень трудно представить себе хотя бы одного «общепризнанного» медиакритика. Конечно, он может иметь авторитет в профессиональных кругах, быть востребованным в смысле ежегодно растущего количества посещений его интернет-страницы, но в нынешнем перенасыщенном информацией мире трудно себе представить медиакритика, столь же широко популярного, как, например, В.С.Саппака (1921-1961) в 1960-х или В.П. Демина (1937-1993) в 1960-х – 1970-х.

Тем не менее, не стоит недооценивать роль медийной критики в современном мире, так как «с резким увеличением источников информации появилась необходимость проверять и перепроверять полученные сведения. При этом на первый план выходит культура восприятия сообщений, отсеив некачественных данных, а также так называемых «утечек» и «сливов» компромата. ... Общественность должна знать, что любая информация – манипулирование и научиться определять по возможности большее число заинтересованных сторон, относящихся к каждому передаваемому сообщению. Таким образом, каждый человек должен выработать собственный критический взгляд на деятельность современных СМИ. В этом состоит одна из главных задач медиакритики» [Баканов, 2008b].

Увы, медиакомпетентность населения, включая школьников и студентов, оставляет желать много лучшего, «нельзя забывать, что большая часть зрителей не обладает таким важнейшим социально-психологическим инструментом фиксации художественных смыслов, как чувство дистанции, необходимое для того, чтобы освободиться от пут идентификации. Все, кто способен хоть как-то считывать и интерпретировать семиотические смыслы продуктов творчества, должны уметь дистанцироваться от рассказанной авторами истории. Подавляющее же большинство населения мира, и наша страна здесь не исключение, не способны выйти за пределы сюжета. Поэтому естественно, что зрители живут в том придуманном мире, который демонстрируется с экрана, переживая его как реальный. Разницу они не чувствуют» [Дондурей, 2004].

Более того, медиа, озабоченные рейтингами, «торгуют фрустрациями, негативными эмоциями и низменными инстинктивными устремлениями зрителей, продавая людей, замороженных огоньком голубого экрана, рекламодателям, «окучивающих» их рекламой. Получается так: «свобода слова» в рекламно-коммерческой модели телевидения оборачивается

рекламным рабством, торговлей «поголовьем телезрителей» [Шариков, 2007, с. 316-317].

Еще лет 20 назад человеку, желающему быть в курсе широкого спектра мнений медиакритики, необходимо было либо подписаться на десятки печатных изданий, либо регулярно ходить для их чтения в библиотеки (а там были на 90% только советские/российские издания, западная пресса была доступна немногим специалистам). Высказать свое собственное мнение о медийном процессе в печати человек первой половины 1990-х (как и предыдущие лет двести) мог только в том случае, если его письмо в редакцию газеты/журнала в той или иной степени устраивало редакцию, и она принимала решение о ее публикации в соответствующем разделе писем/откликов читателей.

Сегодня ситуация изменилась радикально: 1) интернет-версии большинства российских и зарубежных газет и журналов доступны практически любому желающему, но главное – любой желающий и на любом языке может разместить в сети свои размышления, мнения как о проблемах взаимоотношений общества и медиа, так и о конкретных медиатекстах. К примеру, сетевые порталы <http://mediaeducation.ucoz.ru/>, www.kino-teatr.ru, <http://www.afisha.ru/>, <http://www.cinematheque.ru/>, <http://www.kinopoisk.ru/>, www.imdb.com, www.telekritik.ru, <http://mediakritika.by/>, <http://www.mediacompolicy.org/articles/media-criticism/>, http://shmacek.faculty.noctrl.edu/media_criticism_links.htm и многие другие позволяют не только профессионалам (<http://old.kpfu.ru/fl3/rbakanov/index.php?id=8>, <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>, <http://www.rg.ru/Telenedelia-s-IUriem-Bogomolovym/>, <http://bogomol37.livejournal.com/>, <http://journalist-virt.ru/search/?search=вартанов>, <http://valery-kichin.livejournal.com/>, <http://ru-bykov.livejournal.com/> и др.), но и медиакритикам-любителям свободно высказывать свои мнения по любому медийному (и не только медийному) поводу. Плюс к этому можно добавить бесчисленные блоги, форумы, комментарии, твиттерные ссылки и пр.

При этом по сравнению с массовой медиакритикой в печатных изданиях, сетевая медиакритика имеет ряд преимуществ: 1) сиюминутность, оперативность публикаций автора и реакции на них читателей; 2) возможность организации дискуссии по обсуждаемым вопросам; 3) возможность для любого интернет-пользователя развивать свои аналитические умения по отношению к деятельности медиа, к конкретным медиатекстам [Баканов, 2010а].

И здесь надо отметить, что многие современные газеты нередко избегают такого традиционного в прошлом, но «неформатного» сегодня жанра медиакритики как рецензия. Так в изданиях первого десятилетия XXI века было выявлено «всего 3% рецензирующего типа критики в общем объеме всех аналитических публикаций о телевидении. Для сравнения: проблемно-постановочный тип критики содержится в 62% выступлений,

описательный – в 18%, комментирующий – в 17%. Причем процент рецензирующего и комментирующего типов критики на протяжении десятилетия снизились с 22,7% и 35% в начале десятилетия. Наиболее резкий спад наблюдался у рецензирующего типа критики» [Баканов, 2010b]. Более того, «к сожалению, в настоящее время все чаще газетные полосы освобождаются от журналистских выступлений, призванных содействовать развитию у читателей мыслительной активности и способностей критического осмысления реальности, «в пользу» текстов, направленных на удовлетворение развлекательных потребностей публики и ее большого (судя по рейтингам) интереса к частной жизни известных людей» [Баканов, 2008а, с.39]. Об этом же пишет и известный медиакритик С. Муратов: «Проблемные и социально-прогностические выступления становились редки, как алмазы. Рецензии съезжились до размеров реплик. Творческие поиски на экране уже не поддерживались экспертными оценками. Они тонули в суммарном мнении анонимного большинства. Потребность в эстетическом анализе отпадала вместе с самим предметом анализа. Зато астрономически вырос спрос на анонсы, рекламы и сплетни о личной жизни экранных звезд» [Муратов, 2001, с.122].

Зато в сети, не обремененной подсчетом печатных знаков на газетно/журнальной странице, рецензий на медиатексты очень много: порой на только что вышедший медиатекст (книгу, фильм, телепередачу и пр.) можно прочесть сразу несколько десятков обстоятельных рецензий.

В целом относительно проблем профессиональной медиакритики трудно не согласиться с Р.П. Бакановым: закрытой зоной остаются многие экономические и политические аспекты деятельности СМИ; медиакритика часто ограничивается пересказом сюжетов медиатекстов, избегая обобщений, выявления достоинств/недостатков медиатекстов с точки зрения художественного мастерства, логики подачи материала, постановки конкретных социальных проблем; многие медиакритики не имеют соответствующего образования, часто полагаясь на свою собственную логику, знание молодежного сленга и эмоциональность [Баканов, 2009, с.280-281].

В 1980-х - 1990-х годах – начале XXI века в России и за рубежом было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных как проблемам как медиаобразования, так и медиакритики [Д. Брайант и С. Томпсон; Г.В. Грачев и И.К. Мельник; И.М. Дзялошинский, Д.В. Жмуров, С.Г. Кара-Мурза, А.П. Короченский, С.А. Муратов, Г.Г. Почепцов, Д. Рашкофф, Дж. Поттер, Л. Мастерман, Д. Бэкингам, Р. Хоббс, Ж. Гонне, Э. Бевор, С. Ауфенангер, Б. Бахмайер и др.], образования на материале различных видов медиа [Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, Е.Л. Вартанова, В.А. Возчиков, М.В. Жижина, А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, Н.Б. Кириллова, А.П. Короченский, И.С. Левшина, С.Н. Пензин, Е.С. Полат, Г.А. Поличко, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, И.А. Фатеева, А.В. Федоров, А.В. Шариков, Н.Ф. Хилько, Е.Н. Ястребцева, Л. Мастерман, К. Бээлгэт, Д.

Букингэм, Э. Харт, Б. Бахмайер, Ж. Гонне, Ж. Жакино и др.]. В России поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в стране (с начала 1990-х годов). Однако работы, касающиеся тематики синтеза медиаобразования и медиакритики до сих пор встречаются относительно редко.

Зарубежные исследователи (в первую очередь – Д. Букингэм, Ж. Гонне, Б. Бахмайер и др.) исследовали эту тему глубже. Однако ни в России, ни за рубежом до сих пор не было исследований, касавшихся разработки концептуальных инновационных моделей, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов. На создавшееся положение обращали внимание многие исследователи (Д. Букингэм, К. Бээлгэт, А.П. Короченский и др.).

Отметим, что в отличие от зарубежных подходов к развитию медиаобразования (теории информационной защиты, развития «критического мышления», семиотической, культурологической теорий и др.), российское образование в течение многих десятилетий - вплоть до 1990-х годов опиралась на эстетический подход. Ключевой фигурой российского медиаобразования 1970-х - 1990-х годов, вероятно, можно считать Ю.Н. Усова (1936-2000), возглавлявшего лабораторию экранных искусств при Институте художественного образования РАО. Именно Ю.Н. Усову (1989) принадлежит пальма первенства в подробной и поэтапной разработке медиаобразования школьников с учетом специально разработанной модели развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа и т.д.

А.В. Шариковым (в 1989-1991 годах) была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мысли А.В. Шарикова [Шариков, 1991], аудитория должна были изучать медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, политические, информационные и иные свойства. В какой-то мере взгляды А.В. Шарикова перекликались с концепцией британского профессора Л. Мастермана [Masterman, 1985], который в своих работах основное влияние уделял развитию критического мышления личности с помощью медиаобразования. Споря с популярным в России эстетическим подходом в медиаобразовании, Л. Мастерман убежден, что в первую очередь надо развивать критическое мышление аудитории, учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на что они рассчитаны и т.д. [Masterman, 1985].

Вместе с тем до сих пор и в нашей стране и за рубежом наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию и медиакритике, к выделению его наиболее важных целей, задач, способов внедрения в учебный процесс и т.д.

Вот почему мы [Fedorov, 2003] обратились к ведущим российским и зарубежным медиапедагогам с просьбой ответить на специальную анкету с целью выяснения следующих вопросов:

- какие известные определения медиаобразования и медиаграмотности/медиакомпетентности имеют наибольшую поддержку в «экспертной группе»?

- какие медиаобразовательные цели и теории кажутся ей самыми важными?

В итоге на наши вопросы ответили 26 медиапедагогов из 10 стран. Первый пункт нашей анкеты предлагал экспертам три варианта определений понятия медиаобразования (опубликованные в авторитетных изданиях), с которыми им следовало согласиться или не согласиться. В итоге оказалось, что подавляющее большинство экспертов (96,15%) высказалось в поддержку следующего определения: «Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными теории и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations ..., 1999, pp.273-274].

Очевидно, это определение, разработанное в рамках конференции ЮНЕСКО, показалось экспертам наиболее полным и убедительным. Мы разделяем мнение К.Ворснопа, Дж.Пандженте, И.Розера, Д.Сюсса, В.Гура, В.Монастырского, А.Короченского, С.Пензина, Л.Усенко и других медиапедагогов, считающих, что медиаграмотность (media literacy) или медиакомпетентность (media competence) - результат процесса медиаобразования (media education) личности.

Следующий вопрос анкеты касался того, какие задачи медиаобразования/медиаграмотности эксперты могут выделить в качестве основных. Результаты опроса по данному пункту (в порядке убывания голосов экспертов) выглядят следующим образом:

- развивать способности к критическому мышлению/критической автономии личности - 84,27% голосов;
- развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов – 68,88%;
- готовить людей к жизни в демократическом обществе – 61,89%;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов - 61,54%;
- обучать декодированию медиатекстов/сообщений – 59,44%;
- развивать коммуникативные способности личности - 57,34%;
- развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов – 54,90%;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа – 53,85%;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты – 50,00%;
- давать знания по теории и истории 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% [Fedorov, 2003].

Анализ этих данных показывает, что в той, или иной степени эксперты считают важными все вышеуказанные задачи медиаобразования, выделяя при этом развитие способностей к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов и подготовку человека к жизни в демократическом обществе.

Что касается разницы между ответами российских и зарубежных экспертов, то она проявилась в основном в том, что зарубежные эксперты в большей степени выделили цель подготовки людей к жизни в демократическом обществе, в то время, как российские эксперты несколько большее внимание уделили развитию способности к восприятию (в том числе – эстетическому), оценке, пониманию, анализу медиатекстов. При этом и те, и другие в равной степени вывели на первое по значимости место развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности.

Следующий вопрос, на который было предложено ответить экспертам, касался наиболее важных для них теорий медиаобразования / медиаграмотности. Подавляющее большинство экспертов (84,61%) выделили в качестве ведущей теорию развития критического мышления/критической автономии (что полностью соответствует лидерству аналогичной задачи медиаобразования в ответах на предшествующий вопрос). Далее с примерно равными предпочтениями (от 69% до 57%) следовали культурологическая, социокультурная и семиотическая теории медиаобразования. Как и следовало ожидать, наименьшую популярность у экспертов (15,38%) имела

предохранительная (то есть концентрирующаяся на защите аудитории от вредных влияний медиа) теория медиаобразования. При этом зарубежные эксперты в большей степени высказались в пользу «практической» теории (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой), теории «потребления и удовлетворения» (предпочтений аудитории) и идеологической теории, в то время, как российские медиапедагоги во многих случаях отдали предпочтение эстетической теории медиаобразования [Fedorov, 2003].

Эстетическая ориентация российской медиапедагогики имеет давние традиции, поэтому результаты нашего опроса подтвердили это факт. Вполне объяснима, на наш взгляд, и малая популярность у российских экспертов идеологической теории медиаобразования: находившаяся в течение многих десятилетий XX века под жестким идеологическим прессом, российская педагогика сегодня в целом негативно относится к идеологизации образовательного процесса, хотя, на самом деле, идеология по-прежнему (в явном или завуалированном виде) продолжает оставаться влиятельной силой в любом обществе, а, следовательно, не может не отражаться на любых образовательных процессах. В целом созданные при социокультурных условиях, отличных от российских, зарубежные концепции медиаобразования, касающиеся развития аналитического мышления на материале анализа медиатекстов не могут быть механически перенесены в российские условия, хотя, конечно, зарубежный опыт нами тщательно анализируется.

Вот почему мы считаем важным обоснование и разработку и практическую апробацию (в результате формирующего эксперимента) теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов, что, по нашему мнению, будет способствовать эффективному развитию медиакомпетентности и аналитического мышления будущих учителей, их целенаправленной подготовке к медиаобразованию школьников.

Обоснование теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников

Определения основных понятий

Медиаобразование (media education literacy) – «процесс развития личности с помощью и на материале средств *массовой коммуникации* (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. ... Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [показатели:

мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2012, с.480].

Медиакритика (media criticism) – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003].

Аналитическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления человека, включающий ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

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

Цели теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников: развитие медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки взаимоотношений социума, медиа, медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников: развитие у аудитории следующих умений:

- аналитических (анализ взаимоотношений социума, медиа, медиатекстов различных видов и жанров, основанный на развитом медиавосприятии);
- историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры, по медиакритике);
- практико-креативных (самовыражение с помощью медиа, то есть создание и распространение медиатекстов различных видов и жанров);
- методических/технологических (владение методами и формами медиаобразования, в том числе с привлечением медиакритики);

Методы практической реализации теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников:

- 1) по источникам полученных знаний – *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);
- 2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием).

При этом на занятиях преобладает опора на аналитические, практические, игровые, творческие задания, ролевые игры.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы практической реализации теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования, как «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиакритика», «медиаграмотность», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;
- место и роль медиакритики в современном мире, ее виды и жанры;
- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования и медиакритики;
- основные исторические этапы развития медиаобразования и медиакритики;
- проблемы медиакомпетентности, анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ,

структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);

- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализованно-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.).

Области практического внедрения (в зависимости от степени адаптации к возрастным особенностям аудитории) теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников: вузы, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования и др.

В итоге мы пришли к выводу, что в теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, должны быть представлены следующие компоненты:

- 1) *начальный констатирующий компонент*: констатация и анализ уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения;
- 2) *формирующий компонент*: теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников);
- 3) *итоговый констатирующий компонент* (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории;
- 4) *результативный компонент*: повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе - на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

Необходимость констатирующих компонентов нашей теоретической модели обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных

структурных блоков преподавателю важно иметь четкое представление об уровнях развития медиакомпетентности данной аудитории. Сначала – для определения объема знаний для достижения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

Овладение аудиторией аналитическими и креативными умениями на материале медиа, прежде всего, связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением аудиовизуальной, компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для медиаобразования творческие задания (к примеру, написание статей для прессы, минисценариев, «экранизации» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеочамера, видеомаягнитофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, медиакритиками, продюсерами, сценаристами, режиссерами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помогает развитию способностей к аналитическому мышлению, творческих способностей, воображения.

В целом блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа предусматривает: рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения медиатекста в целом; попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей и т.д. медиатекста); выявление концепции создателя/создателей медиатекста; оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Блоки историко-теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики, по нашему мнению, вовсе не обязательны для школьной аудитории (особенно - младшего возраста), но для будущих педагогов весьма полезны. Хотя при этом знакомиться с теорией и историей медиакультуры, медиаобразования, медиакритики лучше тогда, когда у аудитории уже в достаточной мере развиты восприятие, умение анализа медиа и медиатекстов, креативные подходы. Тогда целостность процесса развития медиакомпетентности аудитории не нарушается, а раздел историко-теоретический блок будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Мы полагаем, что для педагогов (будущих и настоящих) блок историко-теоретической подготовки в области медиаобразования и медиакритики, бесспорно, необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры, особенностями современной медиаситуации, медиаобразования, медиакритики преподаватель, на наш взгляд, фактически будет близок к уровню медийных знаний своих учеников. Такой педагог не сможет ответить на многие вопросы школьников, не сумеет

квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные историко-теоретические медийные знания в программу, к примеру, школьного медиафакультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

При проведении конкретных занятий со студентами в рамках практического внедрения теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, можно воспользоваться циклом следующих вопросов/заданий, касающихся анализа медиатекстов [Баканов, 2008, с.25-27]:

- В чем Вы видите новизну данного медиатекста?
- В чем заключается главная цель и проблема, которую анализирует автор, каковы его побудительные, субъективные мотивы?
- Какое место занимает данная проблема в иных медийных текстах в конкретный период времени?
- Какой характер имеет данная проблема: локальный, всероссийский или международный?
- Отражает ли, на ваш взгляд, название смысл всего медиатекста?
- Кому может быть выгодно / невыгодно широкое распространение данного медиатекста?
- Для какой целевой аудитории предназначен данный медиатекст?
- Какую, на ваш взгляд, реакцию может вызвать данный медиатекст у аудитории?
- Убеждает ли Вас аргументация, приводимая автором медиатекста? Почему? Приведите конкретные примеры.
- В чем вы согласны / не согласны с автором медиатекста?
- Есть ли в данном медиатексте средства художественной выразительности? Если да, то какие?
- Присутствует ли в данном медиатексте ссылка на экспертов? Кто эти люди? Насколько их мнение убедительно?
- Если это печатный медиатекст, то можно ли в данном СМИ найти другие точки зрения на обсуждаемую проблему?
- Кто (что) является учредителем данного печатного издания? Какова его тематическая направленность? Какое место на информационном рынке оно занимает? Кто является прямым и косвенным конкурентом в борьбе за читателя?
- Каково общее соотношение информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров в данном СМИ? Каким образом в данном СМИ освещаются социальные проблемы общества? О чем издание сообщает наиболее часто / редко / не информирует вовсе? Присутствуют ли авторские рубрики? Дайте творческую характеристику каждой из них.
- Есть ли у данного СМИ интерактивная связь с аудиторией?

– Каков круг постоянных авторов данного печатного или сетевого СМИ?

Что же касается творческих, игровых подходов при проведении занятий, готовящих учителей и будущих педагогов к медиаобразованию учащихся, то их необходимость, на наш взгляд, тоже не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, аналитического мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это относится и к дидактическим, ролевым и специальным педагогическим играм, связанным с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся нужны специфические направления, предусматривающие изучение методов и форм медиаобразования аудитории и использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

Для полноценной реализации данной модели, конечно, необходимы *показатели развития медиакомпетентности аудитории будущих и/или действующих педагогов, показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности* [Федоров, 2007]:

- 1) **мотивационный** (мотивы контакта с медийной сферой, медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.; мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);
- 2) **контактный** (частота общения/контакта с медийной сферой и медиатекстами);
- 3) **информационный** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры (включая медиакритику), процесса массовой коммуникации, медиаобразования);
- 4) **оценочный** (умения интерпретировать, анализировать взаимоотношения социума и медиа, медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия);
- 5) **практико-операционный, деятельностный** (умения создавать и распространять собственные медиатексты; качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);
- 6) **креативный** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – аналитической, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа; уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности);

7) *методический/технологический* (методические/технологические умения в области медиаобразования);

В целом модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, графически представлена нами на рис. 1.

Рис 1. Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников



Выводы. В теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, нами представлены следующие компоненты: 1) *начальный констатирующий компонент*: констатация и анализ уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения; 2) *формирующий компонент*: теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников); 3) *итоговый констатирующий компонент* (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории); 4) *результативный компонент*: повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе - на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

Литература

- Баканов Р.П. Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008.(a) 256 с.
- Баканов Р.П. Гражданская медиакритика в информационном пространстве России // Тонус. Научное и учебно-методическое издание факультета журналистики и социологии КФУ. 2010 (a). № 18. С. 9–26.
- Баканов Р.П. Роль телекритики в процессе повышения медиакомпетентности личности (филологический аспект) // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2009. Т. 151. Кн. 5. Ч. 2. С.273–281.
- Баканов Р.П. Телевизионная критика в отечественной печати 1960-1980 годов: становление направления // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2008 (b). Т. 150. Кн. 4. С. 116–129.
- Баканов Р.П. Телевизионная критика в российских СМИ первого десятилетия XXI века // Актуальные проблемы коммуникативистики в условиях глобализации информационного пространства. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010(b). С.9–14.
- Дондурей Д. Фабрика страхов // Отечественные записки. 2004. № 4.
- Дьяченко В. Охота к научению – признак силы // Журналист. 1967. № 9. С.38.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. 284 с.
- Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости (история и конфликты этических представлений). М.: Логос, 2001.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007. 616 с.

- Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
- Шариков А.В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт. М.: АПН СССР, 1991. 66 с.
- Шариков А.В. Телевидение между рейтингом и нравственностью // Российское телевидение: между спросом и предложением: в 2 т. Т. 1 / Под ред. А.Г. Качкаевой, И.В. Кирия. М.: Элиткомстар, 2007. С. 301–317.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

References

- Bakanov, R.P. (2008a). Media newspapers eyes: Practical advice to help novice media criticism. Kazan: Kazan University Press, 256 p.
- Bakanov, R.P. (2008b). TV critic in the national press of 1960-1980: the emergence of direction // Proceedings of the Kazan State University. Humanities Series. 2008. Vol. 150. Book 4, pp. 116-129.
- Bakanov, R.P. (2009). TV criticism role in enhancing the personality of media competence (philological aspect) // Proceedings of the Kazan State University. Humanities Series. 2009. Vol. 151. Book 5. Part 2, pp. 273-281.
- Bakanov, R.P. (2010a). Civilian media criticism in the information space of Russia // Tone. Scientific and educational publications of the Faculty of Journalism and Sociology of Kazan University. N 18, pp. 9-26.
- Bakanov, R.P. (2010b). TV critic in the Russian media first decade of XXI century // Actual problems of Communication in the context of globalization of information space. Chelyabinsk: Publishing Center of Chelyabinsk University, 2010, p.9-14.
- Dondurei, D. (2004). Fear Factory // Notes of the Fatherland. 2004. № 4.
- Dyachenko, V. (1967). Hunting learning disability - a sign of strength // Journalist. 1967. № 9, p.38.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A.V. (2007). Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical high school. Moscow, 2007, 616 p.
- Fedorov, A.V. (2012). Media Education // Big Russian Encyclopedia. Vol. 17. Moscow: Big Russian Encyclopedia, 2012, p.480.
- Korochensky, A.P. (2003). Media criticism in the theory and practice of journalism. Rostov: Rostov University Press, 2003. 284 p.
- Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Muratov, S.A. (2001). TV - The evolution of intolerance (history and ethical conflicts representations). Logos, Moscow, 2001.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.
- Sharikov, A.V. (1991). Media Education: World and Russian experience. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, 1991, 66 p.
- Sharikov, A.V. (2007). Between TV ratings and morality // Russian TV: between supply and demand: in 2 vol. Vol. 1. Moscow: Elitecomstar, 2007, pp.301-317.
- Usov, Y.N. (1989). Film education as a means of aesthetic education and artistic development of the pupils. Ph.D. dis. Moscow, 1989, 362 p.