

**Н.П.РЫЖИХ**

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА  
МАТЕРИАЛЕ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКРАННЫХ  
ИСКУССТВ**

**Н.П.РЫЖИХ**

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА  
МАТЕРИАЛЕ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКРАННЫХ  
ИСКУССТВ**

Монография

Таганрог 2007

**Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.**

В монографии рассматриваются вопросы медиаобразования, медиакомпетентности студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств.

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

**ISBN 5-98517-046-2**

**Ryzhikh, Natalia. Media Education of Pedagogical University Students on the Material of the Screen Arts. Taganrog, 2007, 188 p.**

This monograph about media education of pedagogical university students on the material of the screen arts. The book includes the list of media education literature.

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

**Рецензенты:**

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

**© Рыжих Наталья Петровна, Natalia Ryzhikh, 2007.**

## Содержание

Введение.....	с.4
Глава 1. Теоретические основы медиаобразования студентов на материале экранных искусств.....	с.7
1.1. Диалог культур как методологическая основа медиаобразования....	с.7
1.2. Медиаобразование на современном этапе.....	с.21
1.3. Обоснование интегрированной модели медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств.....	с.59
Глава 2. Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств.....	с.104
2.1. Психолого-педагогические условия медиаобразования студентов	с.104
2.2. Диагностика медиакомпетентности и знаний английского языка (иноязычной коммуникативной компетентности) студентов на материале англоязычных экранных искусств.....	с.119.
2.3. Развитие медиакомпетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств и совершенствование знаний английского языка на интегрированных занятиях спецкурса.....	с.144
Заключение.....	с.171
Литература.....	с.176

## Введение

В начале XXI века в российском обществе ситуация нестабильности постепенно сходит на нет, намечаются отдельные положительные изменения. Однако наряду с этим сохраняются и отрицательные моменты: неустойчивость экономического положения страны, проблемы материального жизнеобеспечения, социальные проблемы, что, несомненно, сказывается на снижении уровня самосознания населения страны, особенно молодого поколения. Существуют и другие проблемы, связанные с состоянием современной системы образования: низкий уровень культуры, творческого и критического мышления, духовности как составной части интеллекта, традиционная парадигма образования, ориентированная в основном на передачу учащимся готовых выводов науки (учителем, преподавателем, средствами обучения) фактов, закономерностей, принципов и правил, вместо того, чтобы научить учащихся самостоятельно их открывать, т.е. обучить приемам и способам решения проблем. В связи с этим не кажется удивительным, что, по данным ООН, в 2001 году Россия занимала всего лишь 54 место (из 143 стран) по уровню гуманитарного развития.

В этом плане мы согласны с А.В.Фёдоровым, который, опираясь на труды М.М.Бахтина и В.С.Библера, ставит в центр медиаобразовательного процесса парадигму «диалога культур». Культурологический подход в его понимании – это видение образования сквозь призму культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат людям, способным к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [Фёдоров, 2003, с.5]. Мы также разделяем мнение Е.В.Бондаревской и её сторонников, которые полагают, что традиционное понимание образования как овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни должно быть окончательно переосмыслено и вытеснено более широким взглядом на образование как становление человека, обретения им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. «В свете культурологического подхода эпицентром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой» [Бондаревская, 2000, с.59].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что современное образование немислимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Работа 70% населения мира так или иначе связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90% жителей планеты являются активными потребителями массовой информации. Социологические исследования показывают [Фёдоров, 2003, с.7], что в последние годы число российских школьников старших классов и студентов, в свободное время читающих книги, неуклонно падало (с 36% в 1989 г. до 16% в 2002 г.), в то время как столь же неуклонно возрастало их «телесмотрение» (с 49% в 1989 г. до 83% в 2002 г.). Можно ли сегодня заставить 83% молодёжной аудитории выключить телевизоры и присоединиться к 16% своих активно читающих ровесников? Это говорит о том, что произошла неоспоримая переориентация молодежи от печатного текста к

аудиовизуальному (экранному). Аудиовизуальный текст является основой создаваемой человеком виртуальной реальности. Влияние её на личность весьма велико. Очень важно поэтому научить молодое поколение различать виртуальную, созданную на экране, реальность и объективную реальность окружающего мира. В силу особенного влияния медиа на современную молодёжную аудиторию именно экранные искусства - прекрасный материал для медиаобразования студентов.

Хотя в настоящий период в российском образовательном процессе большое внимание уделяется литературе, музыке, изобразительному искусству, возможности экрана всё ещё остаются недооценёнными школой и вузом. Это, на наш взгляд, является серьёзным просчётом, потому что в современной социокультурной ситуации все большее влияние и распространение (в разных видах и формах - через теле/видео/компьютерные каналы) приобретает искусство экрана, которое можно и нужно умело использовать в воспитательном и образовательном процессе, в организации социокультурной досуговой деятельности.

Экранные искусства способны развить различные качества личности: от потребности в красоте, добре, от чувствительности, открытости до ненависти, агрессивности. На сегодняшнем рынке есть фильмы любых направлений: рядом с шедеврами - медиатексты не только низкого качества, но и нежелательного для детей и молодёжи содержания.

Для студенческого возраста характерен поиск идеала. Именно этот период благоприятен для развития художественного вкуса, умения воспринимать прекрасное во всем окружающем. «Восприятие искусства только тогда может привести к подлинному наслаждению, когда существует искусство восприятия» [Лихачёв, 1992, с.415].

Потенциальные возможности экранных искусств в современном процессе образования определяются их широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, художественного анализа и пр.). Общение с выдающимися произведениями экрана создает также предпосылки для противостояния личности социальному, психологическому, моральному кризису общества. Специфика контакта аудитории с киноискусством определяется синтетической аудиовизуальной, пространственно-временной природой кинематографа, объединяющего характерные черты практически всех традиционных искусств. Экранные искусства отображают реальность в художественных образах. Они позволяют «схватить» образ целостной жизненной ситуации до того, как она будет строго и подробно проанализирована жесткой логикой мышления в понятиях, и верно прореагировать на нее. «Кино объединило в своём художественном образе выразительные средства всех других искусств – как статичных, пространственных, так и чисто временных, динамических, а также пространственно-временных. Результатом этого синтеза явилось возникновение неповторимых, не известных ранее искусству звукопластических пространственно-временных выразительных средств кино» [Нечай, 1989, с.18].

К сожалению, в большинстве современных российских высших учебных заведениях этот потенциал до сих пор остаётся неиспользованным.

## **Глава 1. Теоретические основы медиаобразования студентов на материале экранных искусств**

### **1.1. Диалог культур как методологическая основа медиаобразования**

В начале XXI века всё большее внимание уделяется изучению феномена культуры и взаимодействия её с человеком. В современном техногенном обществе появляется новый пласт (вид) культуры – медиакультура, на которую распространяются всеобщие законы, действующие в сфере традиционной культуры, а также возникают тенденции, характерные только для этого нового явления.

В русской философии исследования культуры развивались под влиянием как русской исторической школы (В.И.Ключевский, С.М.Соловьёв, С.Т.Аксаков, А.С.Хомяков, И.В.Киреевский), так и оригинальных русских философов (П.Флоренский, Н.А.Бердяев, Н.Я.Данилевский, В.В.Розанов, А.Ф.Лосев и др.). Во второй половине XX века вопросами изучения культуры были в центре исследований таких учёные как М.М.Бахтин, В.С.Библер, Ю.М.Лотман, В.Н.Толстых и др.).

Само понятие «культура» весьма многозначно, имеет различное содержание и смысл не только в обиходном языке, но и в разных науках. Сегодня слово «культура» является одним из наиболее употребляемых, что говорит, однако, скорее о многозначности скрывающихся за ним значений, чем об изученности и осмысленности самого феномена.

Существует множество подходов к определению культуры.

Э.Б.Тайлор даёт такое определение культуры: «Культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле слагается в своём целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [Цит по: Драч, 1996, С.35-36]. Главной целью для Э.Б.Тайлора было показать культурное единство и единообразное развитие человечества на пути от «дикости» к «цивилизации». Тайлор, в целом не отрицая наличия индивидуальных особенностей в культуре отдельных племён и народов, стремился обнаружить общечеловеческое, универсальное на пути развития мировой культуры. На основе изучения большого этнографического материала Тайлор не только показал закономерности и жизнеспособность целого ряда культур, но и подтолкнул к осмыслению ситуации сосуществования, диалога культур.

Л.Уайт считает, что культура как система находится над индивидом: «Культура должна объясняться в присущих ей терминах и, хотя это может показаться парадоксальным, непосредственным объектом изучения человечества оказывается вовсе не человек, а культура. Наиболее реалистичная и научно адекватная интерпретация культуры будет достигнута в том случае, если мы отвлечёмся от существования самого человека» [Цит. по: Маркарян, 1983. С. 13-14].

Согласно Л.Уайту основным в понимании культуры является вопрос о роли системы знаков (символов), которыми оперируют люди, о символических формах мышления. Основным отличием человека от животных (обезьяны) служит то, что

человек может вырабатывать систему знаков (символов), которые и делают возможным связь между поколениями, таким образом, превращая поведение животных в человеческое. Развитие современных технологий как раз и показывает нам эту способность человека создавать всё новые системы знаков, в частности, символическую систему медиакультуры для передачи и обмена информацией между различными странами и народами, отражающими особенности этнических общностей. Учёные насчитывают около трёх тысяч современных этнических общностей, обладающих собственной культурой. Мы полагаем, что в этой связи соответственно повышается роль медиаобразования в плане выявления взаимоотношений различного типа культур, изучение аккультурации (подчинение, подпадание одной культуры в зависимость от другой), налаживания адекватных отношений между этносами, главным в которых мы считаем равноправный диалог различных культур.

К.Юнг стал основоположником теории архетипов культуры. В соответствии с этой теорией, архетипы культуры заложены в психике человека, в её наиболее глубоких слоях – коллективном бессознательном. Архетипы, проецируясь на внешний мир, определяют своеобразие культуры. Очень важной, на наш взгляд, является идея Юнга о сакрализации как действенном способе формирования реальной культуры: ценности и установки того или иного типа культуры освящаются в коллективном сознании, переносятся в него из коллективного бессознательного, воспринимаются как священные ценности, не подлежащие критике. Диалог культур, по-нашему мнению, и предполагает как раз не навязывание чужих ценностей, воспринимаемое, естественно, человеком как посягательство на его собственные священные ценности, а обмен этими культурными ценностями.

Некоторые учёные представляют культуру как текст, который необходимо уметь прочесть и истолковать. Ф.Шлейермахер ввёл понятие «герменевтика», подразумевая под ним искусство и теорию истолкования текстов. Познание культуры мыслится им как понимание через культурный текстовый пласт индивидуальности «другого».

Эту же точку зрения высказывал и Э.Гуссерль. По его мнению, горизонты отдельных предметов сливаются в единый тотальный горизонт («жизненный мир»), который делает возможным взаимопонимание индивидов. При любом исследовании далёкой от нас культуры необходимо, прежде всего, реконструировать «горизонт», «жизненный мир» этой культуры, в соотнесении с которым мы только и можем понять смысл отдельных её памятников. Мы считаем, что и при изучении культуры других стран, в частности англоязычных экранных искусств, также необходимо знакомить учащихся с социокультурным аспектом, современными жизненными реалиями, что и возможно осуществить в процессе медиаобразования.

По словам М. Хайдеггера: «Бытие говорит прежде всего через поэтов, слово которых всегда многозначно». Мы полностью согласны с этой мыслью и позволим себе продолжить её: «В современном мире бытие говорит через мастеров экрана, создающих свои шедевры, которые тоже всегда многозначны». Научить учащихся увидеть, понять эту многозначность и может медиаобразование.



В.С.Библер также рассматривает, с одной стороны, «бытие как произведение культуры» [Библер, 1990, с.401], а с другой – культуру как смысл бытия: «Но только культура - в её основании, гранях, вершине – образует реальный, необходимый, всеобщий, исторически развитый, ответственный смысл действительной свободы человеческого – индивидуального – бытия» [Библер, 1990, с.383-384].

Отечественный учёный Н.Я.Данилевский считает основной проблему исторического разнообразия культур и различия их внутреннего содержания. По его мнению, история как таковая есть историческое бытие этнических общностей, обособленных, локальных «культурно-исторических» типов («цивилизаций»), которые находятся в постоянной борьбе с природой и друг с другом. Трудно не согласиться с этой точкой зрения, учитывая бесконечные войны, которые и по сей день, к сожалению, ведут между собой страны и народы – представители разных культур. Поэтому мы считаем крайне необходимым повышение позитивной роли медиа, особенно учитывая современные возможности Интернета, в плане создания информационного пространства для равноправного взаимообмена культурными ценностями, основанного на диалоге культур. Эти идеи и должны, как мы полагаем, быть положены в основу процесса медиаобразования современного подрастающего поколения в мировом сообществе, если мы не хотим, чтобы мир скатился в бездну хаоса. По определению Ф.Ницше «Культура – это лишь тоненькая яблочная кожура над раскалённым хаосом» [Цит. ро: Драч, 1996, с.39]. Медиаобразование, основанное на диалоге различных культур, как раз и должно стать тем средством, которое превратило бы «раскалённый хаос» в сочный свежий сладкий плод, способный бесконечно питать человечество своими животворными соками.

Согласно теории П.А.Сорокина, каждая культура имеет в своей основе несколько главных посылок, определяющих её тип. П.А.Сорокин выделяет три типа культур: 1)чувственный (преобладает непосредственное чувственное восприятие действительности); 2)идеациональный (преобладает рациональное мышление); 3)идеалистический (преобладает интуитивное познание). Исторический процесс есть циклические колебания культур. В своей теории П.А.Сорокин приравнивает культуру, так же как и Н.Я.Данилевский, к цивилизации. Однако, в отличие от Н.Я.Данилевского, он не вскрывает причины внешних и внутренних противоречий смены одной культуры другой, а считает эти колебания закономерными и естественными.

В других теориях цивилизация (общество) и культура противопоставляются друг другу. Понятие «общество» выделяет аспект рассмотрения совместной жизни и деятельности людей; понятие «культура» характеризует содержательное наполнение таких структур. В соответствии с этой теорией одни и те же «естественные» процессы (например, отношения полов, принятие пищи) в разных обществах могут иметь неодинаковые формы; члены одного и того же общества могут ориентироваться на различные ценности; одинаковые формы социальных связей, например, конфликт, выражаются в разных стереотипах поведения. Кроме того, признаётся, что хотя понятие «культура» и включает в себя множество объективированных феноменов прошлого и настоящего, его полнота достигается

только при погружении таких объектов в контекст социального взаимодействия, информационного обмена (Ч.Морренс, К.Клакхон, А.Кребер). Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что современные масс-медиа как раз и должны служить такому социальному взаимодействию, информационному обмену в плане обеспечения лучшего взаимопонимания народов в процессе диалога культур.

Многие учёные придерживаются точки зрения трактовки понятия «культура» как совокупности искусственных объектов человеческого окружения и неврождённого заученного поведения. По мнению этих исследователей, культурные феномены искусственны. Противопоставление культурных явлений, как созданных людьми, природным, естественным можно считать классическим. А.Гелен, Дж.Вико, Ш.Монтескье рассматривали культуру как природу, преобразованную в процессе человеческой деятельности. Б.Малиновский, М.Вебер связывали представление о культуре с искусственным упорядочением жизненного мира людей. Культура определяется как биологически ненаследуемые запасы, способы хранения, организации, трансляции информации, как заученное поведение.

Культура также включает в себя вещи – физические искусственные объекты (строения, технические приспособления, предметы быта). Это основной материал при изучении культуры, на базе которого реконструируются культурные системы прошлого, а также выявляются современные мотивы и побуждения, стимулирующие людей к созданию подобных вещей, перспективы их существования и использования. Эта предметная область носит название «материальная культура». Материальная культура также служит основой диалога культур. Особенно это можно сказать о медиакulturе, создавшей и создающей новые искусственные объекты (фотоаппараты, кинопроекторы, радиоприёмники, кинокамеры, телевизоры, видеокамеры, компьютеры и т.д.), служащие для обмена информацией и культурными ценностями.

Культура включает в себя образцы человеческих отношений. Обычно выделяют два уровня организации культурных форм: 1) стереотипные совокупности действий и актов поведения; 2) социально-стандартизированные продукты групповой активности. Они представляют собой относительно устойчивые и повторяющиеся, разделяемые членами сообщества схемы восприятия, чувствования, мышления, поведения, действия и его результатов и носят название культурных стереотипных форм, моделей («паттернов»). Культурные образцы могут носить характер реальных действий (технологий), продуктов деятельности (вещи), воображаемых представлений (идеалы, плоды фантазий), символических объектов (вербальные, жестовые и др. заместители реальных или воображаемых объектов). Именно медиакultura, (и, особенно, на наш взгляд, экранные искусства), обладает прекрасными возможностями для обмена между представителями разных культур образцами человеческих отношений, способствуя, таким образом, лучшему взаимопониманию народов различных стран.

Культура включает в себя также регуляторы социального взаимодействия, имеющие непосредственное или закодированное символическое выражение. Те из них, которые ограничивают, структурируют и детерминируют активность людей в

процессе социального взаимодействия, придают ей обязательный характер, носят название социокультурных норм. Те, что определяют поля и шкалы возможных предпочтений и выборов в сферах вещей, представлений, отношений, действий принято называть культурными ценностями. Таким образом, в понятие «культура» включаются принципы, поддерживающие организацию совместной жизни и деятельности людей, выраженные в символических формах нормативных и ценностных образований.

Эти социокультурные нормы и культурные ценности определяются такими факторами как:

- социально-экономические (например, современные процессы модернизации и интенсификации производства, социальные напряжения, усиление контрастов бедности и богатства, уровней технологического развития, освоенности и неосвоенности культурных инноваций как между развитыми и развивающимися странами, так и внутри них, рост урбанизации и связанные с ним проблемы расселения и занятости, экологический кризис и т.д.);

- политические (новые формы зависимости развивающихся стран от развитых, локальные войны, транснациональные террористические и другие преступные образования и т.д.);

- социально-психологические (интенсификация межкультурной коммуникации, развитие соответствующего ей стандартизированного языка, условно обозначаемого как массовая культура и распространившегося в глобальном масштабе, обострение культурно-идентификационных процессов – этнических, конфессиональных, гендерных, локально-групповых; расхождения, существующие между этими разнонаправленными тенденциями, обуславливают внутриличностные, межличностные, межгрупповые напряжения и конфликты; скорость социокультурных изменений в современной ситуации опережает темпы изменения моделей социализации, имеющих в локальных культурах, т.е. люди не успевают осваивать накапливающиеся изменения, что вызывает напряжение и конфликты в их отношениях с окружением.

На наш взгляд, именно медиа являются прекрасной базой для изменения динамики этих процессов в положительную сторону. Организация процесса медиаобразования детей и молодых людей в разных странах на основе принципа диалога культур будет способствовать адекватной личностной и групповой идентификации и социализации.

Таким образом, обобщая наиболее значимые характеристики, которые можно выделить практически во всех авторитетных высказываниях о культуре, можно дать следующее определение:

Категория «культура» обозначает содержание совместной жизни и деятельности людей, относящиеся к биологически ненаследуемым (заученным) феноменам и искусственным, созданным людьми, объектам (артефактам). Предметную область изучения культуры составляют организованные совокупности искусственных материальных объектов, идей и образов; технологий их изготовления и оперирования ими; устойчивых отношений между людьми и способов их регулирования; оценочных критериев, имеющих в обществе. Под культурой понимается созданная людьми искусственная среда существования и

самореализации, включающая в себя механизмы регулирования социального взаимодействия и поведения.

Центром культуры является человек со всеми его потребностями и заботами, и поэтому особое место в социальной жизни занимают и вопросы освоения им культурной среды, и проблемы, связанные с достижением им высокого качества в процессе создания и восприятия культурных ценностей. Современный ход реформ в нашей стране, целью которого является достижение качественного обновления общества, требует обращения к колоссальному культурному потенциалу, накопленному человечеством за время его существования. Освоение духовных сокровищ народов мира, бережное и, вместе с тем, соответствующее современным задачам обращение с культурным богатством предшествующих поколений позволяет постичь смысл забытых уроков истории, даёт возможность выявить живые, развивающиеся культурные ценности, без которых не возможен ни социальный прогресс, ни само совершенствование личности. Освоение культурных богатств прошлого выполняет интегрирующую функцию в жизнедеятельности каждого общества, гармонизирует бытие людей, пробуждает в них потребность в постижении мира как целого.

Эти вопросы остро поставлены самой жизнью нашего общества, ориентиры на качественно новое его состояние ведут к крутому перелому в осмыслении традиционалистских и инновационных тенденций социального развития. Они требуют, с одной стороны, глубокого освоения культурного наследия, расширения обмена подлинными культурными ценностями между народами, а с другой – умения выйти за рамки привычных представлений. В решении этих вопросов большую помощь, как мы полагаем, должно оказать медиаобразование.

Существующие реалии современного мира привели к перелому в сознании человека – его взгляд устремлён ко всё более глубокому выходу за пределы своей жизни. Закономерной тенденцией становится осознание себя в контексте исторического времени, в ориентации как на свои историко-культурные корни, так и на будущее, на социально-культурные идеалы и возможности их реализации в рамках расширения международных связей, вовлечение во всемирный культурно-исторический процесс всех стран мира. Значительные социокультурные изменения, затрагивающие практически все стороны общественной жизни различных стран и народов, с особой остротой ставят вопрос о межкультурном взаимодействии, о его роли в эволюции локальных этнических культур и развитии общемировой культуры.

Значительный вклад в понимание межкультурного взаимодействия внёс выдающийся отечественный мыслитель М.М.Бахтин. Именно он ввёл понятие «диалог культур». Согласно его теории, «точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [Бахтин, 1979, с.383]. Так как в центре культуры стоит человек,

как создатель и воспроизводитель искусственных объектов, то мы можем сказать, что познание культуры – это познание самого человека в контексте прошлого, настоящего и будущего. Все культурные объекты представляют собой своеобразные тексты, имеющие свой язык, свои символы и зашифрованные коды. Расшифровать эти коды, то есть прочесть текст, понять его смысл, можно только при помощи диалогического понимания. «Этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперёд – предвосхищение (и начало) будущего контекста. Диалектика родилась из диалога, чтобы снова вернуться к диалогу на высшем уровне (диалогу личностей)» [Бахтин, 1979, с.384]. Следовательно, познать культуру прошлого, культуру других народов можно только через диалог личностей, например, диалог автора произведения культуры с воспринимающим (читателем, зрителем, слушателем). Причём автор произведения может жить в сколь угодно далёком времени (прошлые века) и пространстве (другие страны в прошлом и настоящем).

В каждом произведении культуры автором заложен свой смысл. «Смысл персоналистичен: в нём всегда есть вопрос, обращение и предвосхищение ответа, в нём всегда двое (как диалогический минимум)» [Бахтин, 1979, с.393]. Следовательно, развитие культуры – это «... бесконечный и незавершённый диалог, в котором ни один смысл не умирает» [Бахтин, 1979, с.391]. «Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее). Даже прошлые, то есть рождённые в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершёнными, конченными) - они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога. В любой момент развития диалога существуют огромные, неограниченные массы забытых смыслов, но в определённые моменты дальнейшего развития диалога, по ходу его они снова вспомнятся и живут в обновлённом (в новом контексте) виде. Нет ничего абсолютно мёртвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [Бахтин, 1979, с.393]. Современный уровень развития медиа как раз и позволяет огромным массам людей, живущим в разных уголках Земли, обмениваться смыслами, заложенными в произведениях культуры, таким образом, налаживая этот бесконечный диалог, который, как хотелось бы, вёл только к взаимопониманию и взаимообогащению.

В настоящий период культура играет всё большую роль. Как отмечает В.С.Библер, «культура претендует сейчас на всеобщность не только непосредственно в сфере творчества, но в неделимых началах производства, быта и бытия современного человека» [Библер, 1990, с.383]. И далее он продолжает: «В XX веке феномен культуры – и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле – всё более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли сам человек об этом или нет ...) все решающие события жизни и сознания людей нашего века». И завершает свою мысль В.С.Библер ещё определённое: «...в XX веке происходит сдвиг культуры и её проблем в эпицентр человеческого существования» [Библер, 1990, с.261].

Познавая культуру, человек познаёт самого себя. Познающее «я» смешается в центр, из которого и осуществляется акт познания, являющийся в то же самое

время актом самопознания, саморефлексии. А акт самопознания предполагает привнесение собственного смысла. Если мы постараемся проследить процесс приобщения человека к культуре, то мы увидим, что человек первоначально ощущает и воспринимает влияние извне. «Эти влияния облечены в слово (или в другие знаки), и эти слова – слова других людей, и, прежде всего, материнские слова. Затем эти «чужие слова» перерабатываются диалогически в «свои-чужие слова» с помощью других «чужих слов» (ранее услышанных, а затем и в свои слова (так сказать, с утратой кавычек), носящие уже творческий характер» [Бахтин, 1979, с. 385]. Затем происходит «процесс постепенного забвения авторов – носителей чужих слов. Чужие слова становятся анонимными, присваиваются (в переработанном виде, конечно); сознание монологизируется. Забываются и первоначальные диалогические отношения к чужим словам: они как бы впитываются, вбираются в освоенные чужие слова (проходя через стадию «своих-чужих слов»). Творческое сознание, монологизируясь, пополняется анонимами. Этот процесс монологизации очень важен. Затем монологизированное сознание как одно и единое целое вступает в новый диалог (уже с новыми внешними чужими голосами). Монологизированное творческое сознание часто объединяет и персонифицирует чужие слова, ставшие анонимными чужие голоса в особые символы: «голос самой жизни», «голос народа» [Бахтин, 1979, с. 386].

Отсюда можно перебросить мостик к медиаобразованию: чтобы приобщить детей, молодёжь к медиакультуре, её пониманию и оценке, необходимо начинать медиаобразование уже в первые годы школьного обучения и продолжать далее, осуществляя первоначальное знакомство с произведениями медиакультуры (в нашем случае – произведениями экранных искусств) на основе взаимного диалога, прислушиваясь к мнению учащихся, учитывая их интересы, а затем постепенно подводить их к знакомству и пониманию настоящих шедевров, превращая эти знания (пока «чужие») в «свои-чужие», а потом уже и в собственно «свои». Учащиеся присвоят эти знания, переработают, «монологизируют» и на этой основе вступят в новый диалог с авторами грядущих новых произведений медиакультуры. Необходимо усложнять мир культуры ребёнка, молодого человека. Чем сложнее, насыщеннее внешний мир, тем сложнее, глубже внутренний мир человека. Диалогическая основа в понимании культуры и, в частности, медиакультуры, требует осознания «я во взаимоотношении с другими личностями, то есть я и другой, я и ты» [Бахтин, 1979, с.391]. Следовательно, изучая культуру (медиакультуру) других народов, мы, с одной стороны, лучше сможем узнать свою собственную и себя самих, а с другой стороны – познакомиться с культурой других народов и проникнуться к ней уважением и симпатией. А культурная самобытность одного народа может сохраняться только в силу её признания и уважения другими народами, и тогда ни одна из сторон не допустит злоупотреблений в отношении другой, а недоверие – причина самых разных конфликтов – уступит место взаимоуважению и взаимопониманию.

Но культурное разнообразие не есть что-то само собой разумеющееся, его необходимо развивать. В этом плане особые перспективы открывают, конечно же, достижения в области средств передачи информации и коммуникации (медиа) – мощных механизмов объединения людей, способов усиления культурного обмена.

Проникнуть в мир культуры, в том числе и медиакультуры, можно только, зная её язык. Сейчас наблюдается напряжённый интерес к языку мышления, к тем основным понятиям, в которых накапливалось знание человека и в которых оно теперь может быть восстановлено как движение мысли. Развитие современных технологий привело к появлению нового языка - медиаязыка, без овладения которым человек не сможет проникнуть в мир медиакультуры, а, значит, его нельзя будет в полной мере считать образованным человеком. Обучить медиаязыку и призвано важное направление в современной педагогике – медиаобразование.

Сегодня образование вообще рассматривается в качестве основного условия приобщения народа к своей национальной культуре, под которой понимается, прежде всего, культура, создаваемая художественной и научной интеллигенцией. Но, живя в современном мире, нельзя ничего сказать о собственной культуре без знания чужих культур, без учёта всей культурной эволюции человечества. Однако и изучение последней теряет какой-либо практический смысл, лишается осмысленной перспективы без усилия понять своё собственное бытие в культуре, определить свою личную принадлежность к ней. По словам В.С.Библера «только всеобщее (и у каждого индивида - своё), возникновение нового – диалогического – разума ... может стать действительно ... сосредоточением и обращением «на себя ...» всех социальных и производственных сил, формирующих предпосылки новой духовной революции. Подчеркну ещё раз: всеобщий разум, обращённый индивидом на самого себя – вот единственный исток изначальности и всеобщности «человека культуры» XX века» [Библер, 1990, с.376-377].

В.С.Библер также особо подчёркивает «диалогический и непосредственно творческий («мир впервые» ...) смыслы культуры» [Библер, 1990, с.383]. Творческий смысл культуры заключается в том, что «произведение должно снять с себя форму «произведения» (как некую замкнутую форму) и реализоваться в безграничном и открытом движении мысли» [Библер, 1990, с.399]. В этом плане очень важно «сосредоточение нашего разума на грани различных смыслов бытия, разных всеобщих культур, - различных форм понимания и изобретения мира» [Библер, 1990, с.381]. Поэтому необходимо приобщение человека к различным («чужим») культурам с целью раскрытия его творческого потенциала с тем, чтобы в его суждении не преобладала «мысль, которая как рыбка в аквариуме, наталкивается на дно и на стенки и не может плыть больше и глубже» [Бахтин, 1979, с.385], а преобладала мысль, которая, как фантастическое существо, могла исследовать и покорять космическое пространство и океанские глубины.

На современном витке цивилизации возникла новая культура – культура, создаваемая и транслируемая средствами массовой коммуникации. Такую культуру принято называть массовой, а её носителями являются индивиды, объединённые в сообщества, лишённые чётких этнических или национальных характеристик. Массовая культурная продукция по своей природе интернациональна, обращена не к отдельной нации или народу, а к разноязычной, разноплеменной, многонациональной аудитории, представляя собой своеобразную форму наднационального общения и человеческой коммуникации. В современной научной литературе отношение к массовой культуре варьируется от

положительного до резко отрицательного, но в любом случае характеризует собой новый виток культурного развития.

Конечно, национальные особенности дают о себе знать в рамках массовой культуры, но они отступают на второй план перед всеобщностью, универсальностью и массовостью её продукции. Эта массовая продукция окружает современного школьника, студента со всех сторон. И помочь детям, молодёжи разобраться, ориентироваться в этом потоке не всегда доброкачественной продукции, приобщить их к пониманию особенностей производства и функционирования этой продукции, нацеливать их на знакомство и наслаждение её лучшими образцами (а таковые, естественно, имеются и в области экранных искусств, которые, в силу особенности их создания и распространения мы тоже относим к массовой культуре) и призвано медиаобразование.

Очень образно сказал о развитии культуры знаменитый мыслитель Х. Ортега-и-Гассет: «Вообще говоря, дорога культуры на нашей земле, дорога с поворотами, резкими углами, обрывами и уступами, - это не поток, что течёт плавно и спокойно, как широкая река, а это низвергающаяся с покрытых лесом гор вода; в водопад обращают течение культуры на нашей земле страсти человеческие <...>. Мы ходим, попеременно падая в левую и в правую стороны, и всё же идём вперёд» [Ортега-и-Гассет, 1991, С.444-445]. Мы считаем, что это движение вперёд человека по пути культуры невозможно без овладения им инструментарием познания современного пласта культуры, а именно – медиакультуры, чему и должно способствовать медиаобразование.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. В современном техногенном обществе появляется новый вид культуры – медиакультура, на которую распространяются всеобщие законы, действующие в сфере традиционной культуры, а также возникают новые законы, характерные только для этого нового явления.

2. Культура включает в себя образцы человеческих отношений. Именно медиакультура, (и, особенно, на наш взгляд, экранные искусства), обладает прекрасными возможностями для обмена между представителями разных культур образцами человеческих отношений, способствуя, таким образом, лучшему взаимопониманию народов различных стран. В начале XXI века учёные насчитывают около трёх тысяч современных этнических общностей, обладающих собственной культурой. Мы считаем, что в этой связи соответственно повышается роль медиаобразования в плане выявления взаимоотношений различного типа культур, изучение аккультурации (подчинение, подпадание одной культуры в зависимость от другой), налаживания адекватных отношений между этносами, главным в которых мы считаем равноправный диалог различных культур.

3. Культура включает в себя также регуляторы социального взаимодействия, имеющие непосредственное или закодированное символическое выражение (социокультурные нормы и культурные ценности). Скорость социокультурных изменений в современной ситуации опережает темпы изменения моделей социализации, имеющих в локальных культурах, т.е. люди не успевают осваивать накапливающиеся изменения, что вызывает напряжение и конфликты в их отношениях с окружением. На наш взгляд, именно медиа являются прекрасной



базой для изменения динамики этих процессов в положительную сторону. Организация процесса медиаобразования детей и молодых людей в разных странах на основе принципа диалога культур будет способствовать адекватной личностной и групповой идентификации и социализации.

4. Современные значительные социокультурные изменения, затрагивающие практически все стороны общественной жизни различных стран и народов, с особой остротой ставят вопрос о межкультурном взаимодействии, о его роли в эволюции локальных этнических культур и развитии общемировой культуры. Значительный вклад в понимание межкультурного взаимодействия внёс выдающийся отечественный мыслитель М.М.Бахтин. Именно он ввёл понятие «диалог культур». Так как в центре культуры стоит человек, как создатель и воспроизводитель искусственных объектов, то мы можем сказать, что познание культуры – это познание самого человека в контексте прошлого, настоящего и будущего. Все культурные объекты представляют собой своеобразные тексты, имеющие свой язык, свои символы и зашифрованные коды. Расшифровать эти коды, то есть прочесть текст, понять его смысл, можно только при помощи диалогического понимания. Мы разделяем мнение В.С.Библера о том, что культура претендует сейчас на всеобщность не только непосредственно в сфере творчества, но в неделимых началах производства, быта и бытия современного человека.

5. Согласно теории Юнга, ценности и установки того или иного типа культуры освящаются в коллективном сознании, переносятся в него из коллективного бессознательного, воспринимаются как священные ценности, не подлежащие критике. Диалог культур, по-нашему мнению, и предполагает как раз не навязывание чужих ценностей, воспринимаемое, естественно, человеком как посягательство на его собственные священные ценности, а обмен этими культурными ценностями. Мы считаем также, что при изучении культуры других стран, в частности англоязычных экранных искусств, необходимо знакомить учащихся с социокультурным аспектом, современными жизненными реалиями, что и возможно осуществить в процессе медиаобразования. Необходимо усложнять мир культуры ребёнка, молодого человека. Чем сложнее, насыщеннее внешний мир, тем сложнее, глубже внутренний мир человека. Изучая культуру (медиакультуру) других народов мы, с одной стороны, лучше сможем узнать свою собственную и себя самих, а с другой стороны – познакомиться с культурой других народов и проникнуться к ней уважением и симпатией. А культурная самобытность одного народа может сохраняться только в силу её признания и уважения другими народами, и тогда ни одна из сторон не допустит злоупотреблений в отношении другой, а недоверие – причина самых разных конфликтов – уступит место взаимоуважению и взаимопониманию. Но культурное разнообразие не есть что-то само собой разумеющееся, его необходимо развивать. В этом плане особые перспективы открывают, конечно же, достижения в области средств передачи информации и коммуникации (медиа) – мощных механизмов объединения людей, способов усиления культурного обмена.

6. Мы также согласны с положениями теории Н.Я.Данилевского, который трактует историю как историческое бытие этнических общностей, обособленных,

локальных «культурно-исторических» типов («цивилизаций»), которые находятся в постоянной борьбе с природой и друг с другом. Поэтому мы считаем крайне необходимым повышение позитивной роли медиа, особенно учитывая современные возможности Интернета, в плане создания информационного пространства для равноправного обмена культурными ценностями, основанного на диалоге культур. Эти идеи и должны, как мы полагаем, быть положены в основу процесса медиаобразования современного подрастающего поколения в мировом сообществе.

7. Мы считаем, что движение вперёд человека по пути культуры невозможно без овладения им инструментарием познания современного пласта культуры, а именно – медиакультуры, чему и должно способствовать медиаобразование учащихся. Для того, чтобы приобщить детей, молодёжь к медиакультуре, её пониманию и оценке, необходимо начинать это уже в первые годы школьного обучения и продолжать в последующие годы обучения в вузе, осуществляя первоначальное знакомство с произведениями медиакультуры (в нашем случае – произведениями экранных искусств) на основе взаимного диалога, прислушиваясь к мнению учащихся, учитывая их интересы, а затем постепенно подводить их к знакомству и пониманию настоящих шедевров. Мы разделяем мнение М. Хайдеггера о том, что бытие говорит, прежде всего, через поэтов, слово которых всегда многозначно. Мы полностью согласны с этой мыслью и считаем, что в современном мире техногенной культуры бытие говорит через мастеров экрана, создающих свои шедевры, которые тоже всегда многозначны. Научить учащихся увидеть, понять эту многозначность и может медиаобразование. В современном обществе развитие высокообразованной, культурной, творчески мыслящей личности возможно только при условии использования ресурсов медиаобразования.

## **1.2. Медиаобразование на современном этапе**

В начале XXI века стало очевидно, что человечество вступает в новый этап своего развития - информационное общество, в котором господствуют информационные (компьютерные) технологии и основным видом деятельности для большинства активного населения становится работа с информацией.

В отличие от предшествующих развитых и высокоразвитых обществ индустриального и постиндустриального типа, направленных на производство гигантского количества самых различных товаров, в информационном обществе главенствующим становится производство и использование информации на базе компьютерных технологий (что, разумеется, ни в коем случае не отменяет производства товарного разнообразия и изобилия). Информационное общество связывают не только с появлением принципиально новых технологий (касающихся в первую очередь использования компьютерной техники и особой, так называемой «экранный» культуры), но и трёх «китов», на которых оно базируется: информация, знания, образование.

Процесс совершенствования образования непрерывен. Общественная практика предъявляет системе образования всё новые и новые требования, которые часто

входят в противоречие с педагогической действительностью и её результатами. Чем более существенны социокультурные преобразования, тем более значимым становится несоответствие сложившегося образования изменившемуся состоянию общества и положению в нём человека. Для современной России включение молодёжи в систему общественных отношений и деятельности представляет собой значительно более трудную, чем для многих других стран, задачу и высокую ответственность, поскольку её решение происходит в условиях существенных социокультурных перемен, отличающихся высокой степенью неопределённости.

Особенность различных российских подходов к совершенствованию образования состоит в том, что они, как правило, слабо отражают противоречивый, динамично изменяющийся характер преобразовательной деятельности, не всегда связывают образование и культурное развитие человека с разрешением проблем жизнедеятельности и её атрибутов, которые становятся основой социального прогресса и роста потребностей человека.

Современные условия меняют вектор изменения образования в таком направлении, чтобы студенты были готовы и способны непрерывно приобретать и обновлять собственный опыт, адекватно соответствующий тенденциям развития действительности, упреждая и предотвращая возможные противоречия и проблемы. Накопленный социокультурный опыт должен подвергаться критическому осмыслению, анализу и, по возможности, применению в новой реальности после его реконструкции.

Информационное общество создало техногенную среду. Существенной особенностью современных преобразовательных систем являются высокие темпы их перемен, что делает неопределённым и в сущности невозможным управление долгосрочным развитием техногенной среды. Одновременно с этим возрастают темпы распространения возникающих вновь и совершенствуемых технологий, что ведёт к выравниванию условий и образа жизни различных народов и каждого человека, к интеграции и унификации культур и культурных ценностей, к потере культурно-технологического многообразия человеческого сообщества. Однако каждый человек всё в большей степени стремится обрести собственное «Я», быть индивидуальностью, личностью и субъектом.

По-видимому, в этом проявляется новое качественное состояние человеческой культуры постиндустриального общества. С одной стороны, происходит интеграция и стирание существенных отличий национальных культур, формирование единой общечеловеческой культуры в условиях глобализации социокультурного пространства, с другой – дифференциация людей по их личностному складу и возрастание культурного многообразия. При этом универсальным свойством формирующейся культуры постиндустриального общества становятся непохожесть, индивидуальность и многообразие личностей.

Техногенная среда как неизбежная и необратимая реальность, не зависящая от желания и воли человека, составляет большую (и увеличивающуюся) часть среды обитания человека и общества по сравнению с естественной природой, которая превращается, главным образом, в источник ресурсов и компенсатор последствий, уступая техногенной среде своё доминирующее влияние на человека. Действие реальных преобразовательных систем требует всё меньшего непосредственного

участия в них человека, который в большей степени реализует себя в интеллектуальных (исследовательских, проектных) и культурных (духовных) сферах деятельности.

Современный мир – это иная реальность, которая ещё 10-15 лет назад не существовала даже в долгосрочных научных прогнозах. Благодаря бурному развитию информационных технологий, интенсивному товарообмену между странами и взаимному проникновению культур локальный мир жизнедеятельности ребёнка становится глобальным, расширяется до масштабов планеты. Он становится универсальным в текущей действительности и неопределённым, неустойчивым и относительным в перспективе, что объясняется современной научной парадигмой как объективное свойство сверхсложной самоорганизующейся системы, которую составляют человек, общество и среда их жизнедеятельности.

В современном техногенном обществе всё большее распространение получают средства массовой коммуникации (СМК, медиа). Понятие «средства массовой коммуникации» включает как средства массовой информации (СМИ) – печатные издания, теле/радио/видео/кинопрограммы – так и новые телекоммуникационные средства на компьютерной базе (глобальные компьютерные сети – Интернет).

Медиа используют почти все каналы восприятия, они играют огромную роль в жизни человека, в культурном обмене между людьми, в воспитании и образовании подрастающего поколения, а также в процессах управления и других областях социокультурной сферы.

Сегодня медиа – один из факторов социализации молодого поколения. Объект воздействия потока сообщений – не только отдельный индивид, но и сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации.

Средства коммуникации выполняют следующие социально-воспитательные функции: информационную, воспитательную, образовательную, социально-управленческую, рекреативную, релаксационную и др.

Одной из важнейших является образовательная функция – сообщение людям знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации.

Воспитательная функция заключается в передаче образцов жизни, примеров поведения, пропаганде ценностей, отношения к миру, людям, к самому себе, приобщение к культуре и искусству, информации о морально-этических, правовых, идеологических и прочих нормах современного общества. Воспитательное и образовательное воздействие медиа сегодня сопоставимо или превышает влияние традиционной контактной педагогики.

Разумеется, все эти факторы не могут не оказывать влияния (как положительного, так и отрицательного) на формирование личности молодого человека (учащегося, студента). Потенциальные возможности медиакультуры в современном процессе образования определяются её «широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученными учащимися в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.)

Значение и роль медиа возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня медиа (средства массовой коммуникации) - комплексное средство освоение человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах), его художественного восприятия»» [Фёдоров, 2001, с.6].

Все эти факторы повлияли на возникновение и развитие отрасли педагогики - медиаобразования, получившей в последние годы широкое распространение во многих развитых странах мира.

В нашей стране медиаобразование в значительной степени основывается на опыте эстетического воспитания и художественного образования. Однако, несмотря на то, что в последние годы самостоятельность учебных заведений, вузов нашей страны (в том числе в выборе тех или иных учебных дисциплин) существенно расширилась, традиционный круг художественных предметов слабо затронул медиакультуру.

Если говорить о студентах педагогических вузов, то в исследованиях и научных трудах [П.Д.Джушаева, Р.М.Жакеева, Т.А.Завершинская, И.С.Левшина, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров] неоднократно обращалось внимание на то, что будущие педагоги нередко лишены ясных нравственно-эстетических ориентиров, ограничивают свои художественные интересы произведениями массовой культуры (в основном - аудиовизуальной), не могут дать квалифицированную оценку фильму или телепередаче, не готовы к использованию медиаискусств (и, в частности, экранных искусств) в обучении и воспитании школьников.

Именно медиаобразование, на наш взгляд, позволяет решить целый комплекс проблем, связанных с формированием творческой личности учителя: развитие эстетического сознания, ориентированного на гуманистические идеалы и ценности; креативных способностей, умений анализа медиатекстов, изучение и освоение на практике методов и форм работы со школьниками медийными средствами и т.д.

Конечно, медиаобразование студентов педагогических вузов не может решить все проблемы высшей школы, связанные с нравственным, творческим, художественным развитием личности будущего педагога. Вместе с тем, возможности медиаобразования в данном процессе велики, а практическое осуществление модели системы медиаобразования на аудиовизуальном материале с использованием английского языка (на занятиях спецкурса по медиаобразованию, проводимых на английском языке) весьма эффективно.

Данная модель (опирающаяся на анализ педагогических, психологических, философских, искусствоведческих и социологических исследований), с нашей точки зрения, должна включать констатацию уровней эстетического развития и восприятия произведений экранных (аудиовизуальных) искусств в конкретной студенческой аудитории, практические знания креативного характера (на материале кино, телевидения, видео); формирования восприятия и умений критического анализа произведений экранных искусств на основе развития творческих способностей личности; знакомство с историей экранных искусств и проблемами современной социокультурной ситуации. На каждом этапе модели

осуществляется изучение студентами терминологии медиаобразования и кинообразования, тренируются умения высказываться по проблемам медиакультуры на английском языке, совершенствуются знания английского языка.

Однако прежде чем обосновать основные принципы и компоненты вышеупомянутой модели, нам предстоит рассмотреть в данном параграфе вопросы, связанные с понятиями «средства массовой коммуникации и информации», «медиакультура», «медиаискусства», «медиаобразование» и «медиакомпетентность», что поможет нам как в анализе педагогических исследований, посвященных проблемам медиаобразования учащихся, так и в подробной разработке и обосновании теоретической модели и конкретной методики проведения занятий со студентами.

История мировой цивилизации насчитывает, по данным ученых, несколько тысячелетий. Значительный толчок в развитии человеческого общества произошел в связи с бурным развитием научно-технического прогресса, который зародился в индустриальную эпоху в середине XVIII века и начал свое победное шествие в мире с конца XIX века и по сей день.

Одним из главных достижений научно-технического прогресса является изобретение средств массовой информации и коммуникации. Термин «средства массовой коммуникации» (медиа) означает «технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором телепередачи, фильма и т.д.) и объектом (массовой аудиторией)» [Фёдоров, 1999, с.8]. Диапазон технических средств, предназначенных для хранения и передачи информации, стремительно расширяется. Эти технические средства обозначаются термином «некнижные материалы», включающие:

- 1) формы звукозаписи (компакт-диски, магнитные ленты, аудиокассеты и т.д.);
- 2) неподвижные изображения (диапозитивы, обычные и стереоскопические фильмы, состоящие из стоп-кадров, афиши, плакаты, диаграммы, графики, иллюстрации, репродукции, рисунки, живописные произведения, фотографии и т.п.);
- 3) изображения в движении (фильм на киноленте, видеogramмы на диске или магнитной ленте, голограммы, установки виртуальной реальности и т.д.);
- 4) изображения со звуком (практически все перечисленные выше визуальные формы могут демонстрироваться и рассматриваться в звуковом сопровождении);
- 5) модели и образцы (карты, планы, глобусы, таблицы и трехмерные макеты, диорамы и т.д.);
- 6) микрорепродукции (микроафиши, микрофильмы, карточки с отверстиями для микрорепродукций, различные виды компьютерной записи и воспроизведения и т.д.);
- 7) мультимедиа (различные комбинации нескольких форм).

Таков в общих чертах перечень современных средств хранения информации, в которых естественный язык играет, как правило, уже не полностью определяющую роль, хотя и несет известную информативную нагрузку (подпись под рисунком, субтитры или титры в фильмах, текст в аудиовизуальном варианте и т.п.). Особо

следует подчеркнуть могучую интегрирующую роль новейших компьютерных технологий, способствующих слиянию «трех китов» культурной индустрии - печати, экранных форм и компьютера - на базе универсальной цифровой записи, позволяющей любые трансформации путем технических манипуляций (отсюда и новое поколение комбинированных съемок и спецэффектов).

С появлением новых средств передачи информационных и развлекательных программ будет, вероятно, расширяться и спрос, а изменившиеся экономические условия, по-видимому, дадут возможность передавать специализированные текстовые и видеопрограммы, которые более полно отвечают разнообразным потребностям аудитории [Первый век кино, 1996, С.321-322], что и начинает происходить с развитием спутникового телевидения и всемирной информационной сети - Интернета.

Важным является определение той роли, которую играют средства массовой коммуникации в области культуры, образования, и какое влияние они оказывают на человека. Средства массовой коммуникации являются способом трансляции традиционной культуры и одновременно с появлением медиа возникает понятие «медиакультура» - совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории медиакультура или аудиовизуальная культура могут выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа» [Фёдоров, 1999, с.8].

В современной педагогике в нашей стране и за рубежом укрепились термины «медиаобразование» и «медиаграмотность». Европейские и российские медиапедагоги пользуются термином «медиаобразование». В США используются как термин «медиаобразование», так и термин «медиаграмотность». Под медиаобразованием понимается «процесс образования и развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Содержание медиаобразования: основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, медиаязык, история медиа и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, кино клубные движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на медиаматериале» [Фёдоров, 1999, с.9].

Под визуальной грамотностью понимается «способность понимать и интерпретировать репрезентацию и символику статичного или движущегося визуального образа. Критическая грамотность - это способность понимать как все создатели и участники визуальных текстов присутствуют в конкретных контекстах в личностном, социальном и культурном аспектах» [Фёдоров, 2001, с.35].

Российские ученые определяют медиаграмотность как «умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст (сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа: газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)» [Фёдоров, 2004, с.29].

Как показал опрос 26 ведущих российских и зарубежных медиапедагогов из 10 стран, проведенный А.В.Фёдоровым, подавляющее большинство экспертов (96,15%) высказалось в поддержку следующего определения медиаобразования (media education), разработанного в рамках конференции ЮНЕСКО: «Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно даёт возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социуме, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источник медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие 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) получать возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью 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» [Цит. по: Фёдоров, 2004, с.28-29].

В том же исследовании А.В.Фёдорова говорится о том, что большинство экспертов (61,54%) посчитали, что наиболее обоснованным может считаться следующее определение медиаграмотности:

«Медиаграмотность (media literacy) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Фёдоров, 2004. с.29].

По-мнению А.В.Фёдорова в этих определениях граница между медиаобразованием и медиаграмотностью кажется сглаженной, взаимозаменяемой. Исследователи и медиапедагоги А.Фёдоров, К.Ворнсноп (Ch.Worsnop), В.Гура, В.Монастырский, А.Короченский, Дж.Пандженте (J.Pungente), С.Пензин, И.Розер (I.Rother), Д.Сюсс (D.Suess), Л.Усенко и др. полагают, что медиаграмотность (media literacy) является результатом процесса медиаобразования (media education) личности.

На наш взгляд, термин «медиаобразование» больше применим к определению педагогического процесса, тогда как термин «медиаграмотность» определяет сформированное (или не сформированное) качество личности человека. Но, по нашему мнению, медиаграмотность – это лишь первоначальный, самый



примитивный результат процесса медиаобразования. Понятие «грамотный человек» – это не синоним понятия «образованный человек». Если человек овладел грамотой (основы правописания, чтения), то это ещё не означает, что он может адекватно воспринять, постичь, наслаждаться и оценить высокохудожественные литературные произведения прозы и поэзии. Когда мы говорим о высоком уровне профессиональной квалификации человека, мы можем сказать «грамотный специалист». Но если мы хотим дать высшую оценку личностного тезауруса человека, то мы скажем «высокообразованный», «компетентный человек», а не, например, «высокограмотный человек». Поэтому мы полагаем, что самый высокий результат процесса медиаобразования мы можем обозначить термином «медиакомпетентность».

За основу мы взяли определение медиаобразования как педагогического процесса. Результат процесса медиаобразования мы будем обозначать термином «медиакомпетентность» личности. Этот термин, на наш взгляд, близок по значению к предложенным А.В.Фёдоровым терминам «медиакультура» и «аудиовизуальная культура» личности, то есть это система уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа [Фёдоров, 2001, с.38].

Понятия «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакомпетентность» связаны с педагогикой, в частности, с художественным воспитанием и образованием, с искусствоведением (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурологией, историей (историей мировой художественной культуры и искусства), психологией (психологией искусства, художественного восприятия, творчества) и др.

А.В.Фёдоров [Фёдоров, 2001] выделяет десять основных теоретических подходов в области медиаобразования. Дадим им краткую характеристику.

*«Предохранительная» («протекционистская», «инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования* (Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defence Approach, L'Approche Vaccinatoire) [Leavis & Thompson, 1933 и др.]: Основа – «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывают очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в жизнь приёмы насилия, увиденные на экране. Сторонники этого подхода считают, что средства массовой информации обладают огромной силой, а аудитория, особенно молодая аудитория, является уязвимой, ранимой и нуждается в защите от отрицательного влияния медиа.

Этот подход характерен для самой ранней и длинной фазы медиаобразования, длившейся с 1930-х по 1960-е годы. С самого начала это было оборонительное и

защитное движение, чьей функцией было ввести в класс популярные формы медиа только для того, чтобы разоблачить их коммерческую и манипулятивную сущность. В настоящее время сторонники этой теории считают, что все ужасные преступления вызваны влиянием медиа. Сейчас «прививочный» подход имеет широкое распространение среди части американских медиапедагогов, которые считают влияние телевидения и киноискусства на аудиторию, особенно детскую, только отрицательным. В Америке многие учителя и родители рассматривают телевидение как сорт некой инфекции, что-то, что не является предметом серьезных рассуждений, для них сама идея преподавания того, как смотреть телевизор, кажется бессмысленной. Многие родители в США предпочитают, чтобы их дети вообще реже смотрели телевизор. Медиапедагогам, придерживающимся других точек зрения, нелегко объяснить родителям, зачем один из школьных уроков посвящен просмотру телевизора и анализированию эпизода какого-нибудь фильма или телепередачи. Поэтому, с точки зрения, например, британских медиапедагогов «убедить родителей в США в необходимости и ценности медиаобразования гораздо труднее, чем в какой-либо другой стране» [Kubey, 1991, p. 27].

Теоретики и практики «прививочного» подхода считают, что просмотр телевизора создает источник общественной болезни в форме насилия и убийства и, следовательно, против него необходимо агрессивно бороться. В США «прививочные» медиаобразовательные программы с большей охотой финансируются и встречают поддержку у родителей, администрации и правительственных властей. «В США такая ситуация, при которой сравнительно легче убедить частных инвесторов, доноров или правительство тратить десятки тысяч долларов, если есть надежда, что медиаобразование может служить ценным оружием против ряда социальных проблем. Труднее выиграть, если медиаобразование имеет своей целью повысить способность студентов к эстетической оценке телевидения или кино, или медиа и искусства в целом» [Kubey, 1991, p.27].

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 путём вскрытия негативного влияния медиа на примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Однако есть и противники этой теории, особенно той её части, которая направлена только против вредного влияния медиа (С.Bazalgette, E.Bevert, D.Buckingham, J.Gonnet, L.Masterman, T.Panhoff, C.Worsnop и др.). Эти медиапедагоги считают, что медиа – неотъемлемая часть нашей жизни.

Мы считаем, что в этой теории, конечно же, есть рациональное зерно. Современный российский экран заполнили сцены насилия, отсутствует система возрастных ограничений во временном показе подобной продукции по телевидению, нет специальной системы маркировки отечественной и зарубежной медиапродукции для аудитории различного возраста. Учитывая разнородность школьной аудитории, наличие групп риска (девиантное поведение, психические

отклонения и прочее), которые особенно подвержены внешнему воздействию (в том числе и медиа) и склонны к подражанию действиям отрицательных персонажей, необходимо особенно серьёзно подходить к решению этого вопроса. В нашей стране существуют ряд исследований влияния, оказываемого экранным насилием на детскую и молодёжную аудиторию (Д.В.Жмуров, К.А.Тарасов, А.В.Фёдоров и др.).

Мы также полагаем, что медиапедагоги должны выбирать для проводимых занятий адекватные медиатексты. Если, например, проводится коллективный просмотр и обсуждение в студенческой аудитории фильма на молодёжную, любовную тематику, то не обязательно включать эпизоды с откровенными сценами, даже если речь идёт о шедеврах мирового кинематографа (например, фильм Б.Бертолуччи «Под покровом небес»). Студенты вполне могут дома самостоятельно смотреть эти фильмы, а на занятиях совместно с педагогом их обсуждать и оценивать. Это не означает, что мы не рекомендуем вообще обсуждать подобные темы со студентами. Наоборот, эти темы их весьма волнуют. Но, на наш взгляд, медиапедагог должен подходить к этому вопросу деликатно и тактично. Это также касается и просмотра фильмов, где герои используют ненормативную лексику, особенно в современном англоязычном кинематографе, когда герои (как отрицательные, так и положительные) к месту и не к месту употребляют слово из четырёх букв. Мы понимаем, что искусство есть отражение жизни со всеми её сторонами. Но не до такой же степени! Именно в этом и заключается отличие шедевров мирового кино от низкопробной кинопродукции, рассчитанной на неподготовленную и неразборчивую аудиторию. Однако, мы согласны с мнением А.В.Фёдорова, что не стоит сразу обращаться к сложным полифоничным произведениям экранных искусств и брать эти медиатексты как основу на первом этапе медиаобразования, даже и в студенческой аудитории.

Для первоначального знакомства, например, с жанрами, языком кино и пр. на своих занятиях мы начинаем с медиатекстов массовой культуры, пользующиеся популярностью у молодёжи. А потом постепенно переходим к более серьёзным произведениям кинематографа.

В этом, по-нашему мнению, и заключается возможность использования «предохранительной» теории медиаобразования на занятиях со студентами.

*Теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории (Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Representational Paradigm) [Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.; Фёдоров, 2004, с.32].*

В 1960-х годах с подъемом европейского кино и популярных искусств медиаобразование значительно изменилось, появились новые подходы. В Великобритании известный медиапедагог Л.Мастерман явился основоположником и проповедником теории медиаобразования, направленной на развитие критического мышления аудитории.

Теоретической основой данной теории является теория медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляются «четвёртой 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.

По мнению Л.Мастермана, т.к. современное общество становится все более зависимым от масс-медиа, необходимо вооружить детей и молодых людей умениями критического анализа получаемой через масс-медиа информации. Ещё Д.Дьюи говорил о том, что «истинная свобода, говоря кратко, интеллектуальна; она основывается на воспитанной силе мысли, на умении «перевёртывать вещи со всех сторон», разумно смотреть на вещи, судить, есть ли налицо нужное для решения количество и качество доказательств, а если нет, то где и как их искать» [Дьюи, 1922, с.63]. В основу центральной концепции этой теории положена идея о том, что все виды коммуникации, все рассуждения являются истолкованием реальности и представляют собой конструкции из отобранных и в определенном порядке расположенных деталей, которые передают взгляд автора на реальность. Не существует нейтральных, не содержащих ценностных ориентаций, описаний реальности - будь то в печатной форме, в форме слова или в визуальной форме. Понимание этой концепции является начальной точкой в критическом отношении к медиа.

Эта концепция, по мнению сторонников теории критического мышления, позволяет студентам задавать вопросы в трех основных областях, которые помогут им «деконструировать» медиа: текст, аудитория, производство. Текст - это любой медиапродукт, который надо исследовать, будь то телевизионная программа, книга, реклама, популярная песня и т.д. Во время обсуждения со студентами выявляется, какой это тип текста (например, мультфильм, рок-видео, сказка, политическая драма), и как он отличается от другого типа текста. Определяется его содержание и повествовательная структура (как передается содержание, скрытые в тексте ценности и связи с другими текстами). Все, кто получает медиатекст, будь то человек, читающий книгу, или зрители в кинотеатре, смотрящие фильм, представляют из себя аудиторию. Очень важно уметь определять аудиторию конкретного текста.

Согласно современной теории коммуникации, аудитория ведет диалог со смыслом текста, то есть каждый индивидуальный «читатель» текста выбирает из ряда возможных смыслов, заложенных в тексте, единственный, отвечающий интересам индивида в соответствии с его национальной и культурной принадлежностью, навыками чтения, возрастом. Таким образом, смысл текста - это не что-то, определяемое критиками, педагогами или даже авторами, а то, что возникает в процессе динамичного и изменчивого отношения между читателем и текстом. Роль медиапедагога заключается в том, чтобы способствовать получению студентами знаний, которые позволят им активно вступать в диалог со смыслами, уметь различать возможные смыслы, заложенные в данном тексте, ценности, содержащиеся в этих смыслах.

Производство относится ко всему, что включает в себя создание текста - технологию, право собственности, экономические аспекты, официальное издание, вовлеченные в производство организации, распределение ролей в процессе производства. Согласно теории Л.Мастермана, для медиапедагога важно обратить

внимание студентов на взаимоотношения между различными аспектами производства, текстом и аудиторией и обсудить со студентами такие вопросы как: «Каковы взаимоотношения между содержанием и коммерческими приоритетами? Как ценности связаны с правами собственности и контролем? Как технология определяет, что мы будем смотреть? Как стоимость технологии определяет, кто может создавать медиапродукты?» [Фёдоров, 2004, с. 35]. По мнению сторонников этой теории, понимание этих вопросов лучше всего происходит, когда студенты сами создают медиапродукты.

Л.Мастерман так определяет основные области изучения масс-медиа с точки зрения развития у студентов (учащихся) критического мышления: «Кто владеет средствами массовой информации, контролирует их, на ком лежит ответственность за создание информации? Как достигается необходимый эффект? Каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? Как его воспринимает аудитория?».

Сторонники теории развития критического мышления считают также, что медиаобразование способствует осознанию молодыми людьми (учащимися, студентами) того, какое влияние оказывают масс-медиа на общество, обучению аудитории умениям восприятия и интерпретации медиаинформации (посланий), умениям выбирать и критически оценивать информацию, выносить независимые суждения о медиа.

Однако медиапедагоги, пропагандирующие критическое мышление, говорят о том, что часто сталкиваются с сопротивлением некоторых учителей, «которые считают совершенно невозможным принять тот факт, что книги (учебники) могут сами рассматриваться как медиапродукты и подвергаться деконструкции и критике. Следующий шаг - критика учителя и его авторитета» [Kubey, 1991, p.27].

Некоторые медиапедагоги предлагают использовать избирательный принцип в медиаобразовании, заключающийся в ориентации на изучение с учащимися лучших произведений искусства. Избирательность выражается в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьёзных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую предпочитают с удовольствием ученики. Эта точка зрения доминировала в российской медиапедагогике в 60-х – 80-х годах XX века (О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и др.).

По мнению Л.Мастермана цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации практически недостижима. Л.Мастерман объясняет это отсутствием в мире чётких и доказательных критериев оценки медиатекстов. Важность и ценность медиатекста зависит от политических взглядов, культуры, общественной принадлежности аудитории и др. Л.Мастерман не отрицает полностью необходимости обсуждения вопросов художественной ценности медиатекстов в медиаобразовании. Однако главной целью медиаобразования он считает не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования, то есть понимание учащимися медиатекстов, а именно – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность и как это представление «читается» аудиторией».

Л.Мастерман считает, что медиаобразование – это особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

При этом мы согласны с мнением А.В.Фёдорова [Фёдоров, 2004] о том, что некоторые педагоги слишком упрощённо понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы над рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции), полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

Если мы обратимся к самому термину «критическое мышление», то его происхождение мы обнаружим в философской науке. Первым в этом словосочетании стоит прилагательное «критический» (от существительного «критика»). В философском словаре мы находим такое определение критики: «Критика состоит в познании и раскрытии в той или иной форме противоречий, ошибок и недостатков, возникающих по объективным или субъективным причинам в ходе общественной практики с целью их преодоления» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с.285]. Также, по-нашему мнению, критическое мышление в трактовке Л.Мастермана близко по своей сути к направлению в философии, которое носит название «критический реализм» и основано на признании «различия между предметом познания и знанием субъекта о нём» [Философский энциклопедический словарь, с.289]. Согласно Л.Мастерману в медиаобразовании предметом познания выступают медиа, а субъектом, которому недостаёт знаний об этом предмете – аудитория (зрители, читатели, слушатели и др).

«Мышление – это историческое явление, предполагающее преемственность приобретаемых от поколения к поколению знаний и, следовательно, возможность их фиксации средствами языка, с которым мышление находится в неразрывной связи. Мышление отдельного человека всесторонне опосредовано развитием мышления всего человечества. Таким образом, мышление современного человека есть продукт общественно-исторического процесса. Постигание объективной действительности осуществляется посредством форм мышления – понятий, суждений, умозаключений» [Философский энциклопедический словарь, с.392]. Л.Мастерман вводит понятие «рассуждение», что, на наш взгляд, можно также рассматривать как одну из форм мышления.

Вообще развитие мышления школьников, студентов является приоритетной целью процесса образования. Что же касается обучения учащихся критическому восприятию и оценке произведений культуры (искусства), то эта традиция существует в российской гуманитарной исследовательской науке и образовании достаточно давно. К примеру, деятельность крупнейшего отечественного литературного критика XIX века В.Г.Белинского. Не одно поколение российских школьников и студентов в курсе изучения литературы, творчества великих писателей и поэтов знакомилось со статьями В.Г.Белинского, однако, порой, к сожалению, подменяя своё собственное мнение мыслями этого известного литературного критика.

Итак, в нашем исследовании мы берём за основу медиаобразовательную теорию развития критического мышления, разработанную Л.Мастерманом. Но мы считаем, что критическое мышление аудитории должно быть направлено не только на понимание способов, которыми медиа представляют реальность, и используемые при этом технологии и идеологии (что является очень важным), но и на эстетическую оценку медиатекстов. Вот почему проводимые нами занятия по медиаобразованию основаны на применении медиатекстов экранных искусств, при восприятии и анализе которых обязательно изучение эстетической составляющей, что является ядром любого произведения искусства.

*Культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Approach)* [Bazalgette, 1992; Hart, 1998a; 1998b; Фёдоров, 2004, с.37 и др.].

Теоретической основой данной теории является культурологическая теория медиа, согласно которой медиа скорее предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, 1997, 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. Задача медиапедагога – научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. Британские медиапедагоги К.Бэзэлгэт, Дж.Баукер и Э.Харт являются сторонниками следующих обобщённых ключевых понятий медиаобразования:

Агентства медиа/Media Agencies (Кто передаёт информацию и почему?).

Категории медиа/Media Categories (Какой это тип текста?).

Технологии медиа/Media Technologies (Как этот текст создан?).

Языки медиа/Media Languages (Как мы узнаём о том, что этот текст означает?).

Аудитории медиа/Media Audiences (Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?).

Репрезентации медиа/Media Representations (Как этот текст представляет/переосмысливает свою тематику?).

Мы согласны с тем, что культурологическая теория медиаобразования является весьма важной, т.к. медиа являются феноменом культуры (продуктом культуры и одновременно её производителем), и их изучение невозможно вне культурологического аспекта. Однако, по-нашему мнению, чётко выведенные обобщённые ключевые понятия медиаобразования (безусловно, очень полезные в методическом плане для медиапедагогов) являются не только базой культурологической теории медиаобразования, но и теории критического мышления. Ответы на представленные вопросы и создадут основную канву в плане обучения аудитории критическому восприятию, оценке медиатекстов, развитию умений самостоятельно мыслить, выносить собственные независимые суждения. Поэтому мы опираемся на эту теорию наравне с теорией, разработанной Л.Мастерманом.

С критическим подходом в медиаобразовании тесно связан так называемый *подход «Образы и сознание» (текстуальный или культурологический подход)*. Сторонники этого подхода в центр медиаобразования ставят личность студента

(учащегося), его интеллектуальное и эстетическое развитие средствами медиаискусства. В основе его лежит теория киноискусства и семиотика - наука о знаках, которая в данном случае применяется для выявления способов создания смыслов в кино, телевидении и других искусствах, она изучает, что такое знаки и способы кодирования в них информации, а также пути декодирования этой информации аудиторией [Jones, 1995, p.3]. Все это имеет большое значение для ориентирования студентов на эстетические ценности, вопрос о которых стоял в самом центре развития изучения медиа. Одной из центральных задач медиаобразования является «развивать в студентах умения отличать то, что является культурно и эстетически ценным от третьесортной продукции» [Masterman, 1995, p.7]. Для этого и применяется здесь метод декодирования медиатекста. По мнению медиапедагогов при работе над медиатекстом необходимо, чтобы «студенты выносили суждения о ценностях как можно позже, пока они полностью не изучат текст, не поймут как он работает. Только тогда они будут готовы вынести информированное заключение о нем. Вопрос «Как хорош этот текст?» надо задавать не в начале работы над ним, это будет, скорее, конечный продукт довольно продолжительного процесса исследований» [Masterman, 1995, p.8].

Этот подход получил широкое распространение в европейских странах, в том числе и в нашей стране. В США этот подход пока не пользуется популярностью среди большинства медиапедагогов. Сторонники этого подхода в спорах со своими оппонентами – «прививочниками» – выражают такую точку зрения: «нам бы не хотелось, чтобы преподаватели английского языка и искусств были бы людьми, которые ненавидят английскую литературу, думая только о том, что это представляет угрозу общественной безопасности. Наоборот, мы ожидаем, что учителя английского языка умеют оценивать и любят поэзию, рассказы, романы. Можно надеяться, что это должно относиться также и к тем учителям, которые преподают о кино и телевидении» [Kubey, 1998, p.65].

Данная теория, на наш взгляд близка к эстетической теории и культурологической теории медиаобразования. Мы полностью разделяем взгляды представителей этой теории, особенно в свете приведённого выше высказывания медиапедагога Р.Кьюби.

На наших занятиях мы используем различные медиатексты. На первых занятиях мы применяем медиатексты массовой экранной культуры. Эти произведения имеют широкое хождение среди молодёжной аудитории и многие из них пользуются популярностью. Наша задача – не навязывать «правильную» точку зрения, а научить студентов высказывать своё мнение. А это легче сделать на основе знакомых им и любимых ими кинопроизведениях. Задача студенческой аудитории - научиться аргументировано и образно, убедительно обосновать свою точку зрения. Педагог должен уметь создать такую доверительную и творческую атмосферу на занятиях, чтобы студенты могли, не стесняясь критической оценки со стороны педагога, формулировать своё мнение.

*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 (по А.В.Шарикову): 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 осознаёт всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Мы считаем эти положения правильными. Однако выделять эту теорию как самостоятельную, на наш взгляд, нет смысла, так как она во многом повторяет положения культурологической теории медиаобразования. И так как медиа являются порождением культуры и функционируют в социуме, они, естественно не могут изначально рассматриваться в отрыве от социокультурного аспекта.

#### *Семиотическая теория медиаобразования (Semiotic Approach).*

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

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

По мнению А.В.Фёдорова, семиотическая теория медиаобразования является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории [Фёдоров, 2004, С.40-41].

Мы также считаем эту теорию несколько однобокой, отражающей, хотя и очень важный аспект медиаобразования, а именно – изучение языка медиа, но оставляющей в стороне другие аспекты (идеологический, социальный, политический, эстетический). Более точной и приемлемой для нас в этом плане является теория медиаобразования как развития критического мышления, предполагающая наряду с изучением языка медиа и другие важные аспекты.

*Эстетическая (художественная) теория медиаобразования (Aesthetical Approach, Media as Popular Art Approach, Discriminatory Approach) [Halls and Whannel, 1964; Баранов 2002; Пензин, 1987; Усов, 1989 и др.].*

Главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медитекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Основное внимание в содержании медиаобразования уделяется изучению языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, истории медиакультуры (истории киноискусства, художественного телоевидения и т.д.). Педагоги стремятся здесь научить школьную и студенческую аудиторию критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и художественной оценке.

В России, как и во многих бывших социалистических странах, доминирующей в истории медиаобразования была эстетическая теория, но в тесном единении с идеологической и практической. Так продолжалось несколько десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века). На современном этапе эта теория имеет явные совпадения по целям, терминологии, содержанию с культурологической теорией.

Эстетическая теория медиаобразования была очень популярна в западных странах в 60-е годы XX века в эпоху расцвета «авторского кинематографа». Основным направлением было кинообразование. Но, начиная с 70-х годов, эта теория стала интенсивно вытесняться другими теориями медиаобразования (теорией развития критического мышления, семиотической и культурологической). По мнению авторов и сторонников этих теорий, медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам.

Как считает К.Тайнер (K.Tyner), часто в эстетическом подходе к медиаобразованию киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. «Некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, - «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115]. Л.Мастерман [Masterman, 1997, p.22] также считает, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [Masterman, 1997, p.25]. При этом, правда, Л.Мастерман признаёт, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Мы считаем позицию авторов и последователей эстетической теории медиаобразования правильной, поскольку медиаобразование имеет своим предметом изучение медиакультуры, а как можно изучать культуру без её главного компонента – эстетического. Эстетическое образование, в том числе и в сфере медиа, на наш взгляд, как раз и предполагает восприятие, изучение, анализ и

оценку социальных, идеологических, политических, нравственных аспектов, а не только изолированное изучение языка искусств. При этом, конечно же, необходимо обучать учащихся критическому, самостоятельному мышлению.

Если же говорить о том, что эстетическая теория медиаобразования предполагает только изучение «спектра искусства внутри медиаинформации», в чём Л. Мастерман и видит дискриминацию, то медиатексты, как и говорит сам Л.Мастерман, создаются людьми, Медиатексты – это не сам факт или событие реальности. Это – отражение реальности, сконструированное определёнными людьми с определенной целью и, возможно, по чьему-то заказу. Чтобы достичь необходимой цели, создатели этой информации используют язык медиаискусств («план», «ракурс», «свет», «монтаж» и др.). А чтобы уметь отличить действительную реальность от созданного авторами медиатекста (то есть уметь критически мыслить) аудитория должна сама хорошо быть знакома с этим языком (в данном случае – языком медиаискусства), чему и призвано обучать медиаобразование.

*Практическая теория медиаобразования*, медиаобразование как «таблица умножения», прагматический подход в медиаобразовании (Practical Approach, Technology Approach). Ее теоретической базой служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их практической работе с медиа). «Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное – обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е годы. Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и европейских педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения. Данный подход используется медиапедагогами во многих странах, в том числе и в нашей стране. Мы считаем, что медиапедагоги должны быть в курсе всей новейшей информации о технологических возможностях и потенциалах новых медиа. Однако мы согласны с мнением Л.Мастермана о том, что жаль, «если прогресс в области медиаобразования будет связан только с прогрессом в области новых технологий. Было бы неправильным путать сами технологии с культурными, социальными и политическими формами, которым они дают жизнь» [Masterman, 1995, p.9].

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа – цифровых технологий и аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д. Д.Букингэм и Дж.Сэфтон-Грин [Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И

это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекция или манипуляция с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путём. С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции [Buckingham, 1999, p.10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Поэтому Д Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней.

Как описывает в своём исследовании А.В.Фёдоров, практическая сторона медиаобразования вовсе не подвергается сомнению со стороны представителей многих других подходов – от формирования «критического мышления» до культурологического медиаобразования [Фёдоров, 2004, с.44]. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что практические упражнения очень полезны для школьников и студентов, но они должны носить не главный, а вспомогательный характер.

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

Теоретической базой 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 лёгкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [Piette & Giroux, 1997, p.102].

Проведённый А.В.Фёдоровым [Фёдоров, 2004, с.45] анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х годов XX века она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе.

На наш взгляд, идеологическая теория тоже может быть полезной (если, конечно, педагог пытается объективно относиться к любой идеологии), хотя мы склонны к тому, что она является одной из составных частей теории медиаобразования как формирования «критического мышления», а также эстетической и культурологической теорий медиаобразования. Как мы можем рассматривать и оценивать позицию автора, например, художественного фильма в отрыве от его идейного замысла? Или, если материалом медиаобразования служат телевидение, пресса, естественно здесь присутствует идеологическая составляющая, которую школьники, студенты должны уметь распознать и оценить, соотносить со своей идеологической концепцией.

*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.

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 идёт о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако, как показал проведённый А.В.Фёдоровым анализ [Фёдоров, 2004, с.46], здесь 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.

Мы согласны с мнением профессора 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» [Buckingham, 1999, p.9]. Поэтому на первом этапе медиаобразования мы используем в качестве материала на наших занятиях предпочитаемые студентами медиатексты экранных искусств, постепенно вводя их в мир шедевров мирового кинематографа.

*Этическая теория медиаобразования* (Ethic Approach, Moral Approach) [Пензин, 1987, с.47]. Ее теоретическая база - этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определённые 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 [Пензин, 1987, с.47].

Мы присоединяемся к мнению А.В.Фёдорова [Фёдоров, 2004, с.48] о том, что данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, предохранительной и теорией развития критического мышления.

По мнению британских медиапедагогов, современное медиаобразование в разных странах характеризуется множеством специфических практик в каждой национальной культуре. Если говорить о необходимости выработки общей концепции медиаобразования, то скорее следует говорить об общей концепции различных медиаобразовательных подходов. Существовая во взаимосвязи с образовательной, вещательной, политической и культурной системами общества,

медиаобразовательные системы должны неизбежно выводить свои приоритеты из своих культур, отражая их уникальность и специфику.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют потенциальные направления адаптации основных концепций зарубежного медиаобразования в современных российских условиях, при условии того факта, что ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде.

Например, «Инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» - *inoculatory approach*) теория медиаобразования хотя и имеет в России определённое число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодёжную аудиторию. Мы считаем эту теорию приемлемой только в плане ограничения негативного влияния экранного насилия на школьную аудиторию (выработка адекватной системы маркировки медиа продукции с ограничениями по возрасту). И, конечно же, в плане выбора педагогом для занятий по медиаобразованию в аудитории соответствующих медиатекстов.

Что касается теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*uses and gratification approach*), то она выглядит более приемлемой. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, Н.Б.Кириллова, А.П.Короченский, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Фёдоров, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой) культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д. [Фёдоров, 2004, с.197]. Поэтому мы полагаем очень важным на первом этапе медиаобразования учитывать интересы и пристрастия студентов, постепенно подводя их к пониманию шедевров медиакультуры.

«Практическая» теория медиаобразования (*practical approach*), направленная в основном на обучение школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиааппаратуры и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Мы разделяем точку зрения Д.Букингэма по поводу того, что учащиеся должны обсуждать медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней. Мы согласны с А.В.Фёдоровым [Фёдоров, 2004, с.44] в том, что практический подход в медиаобразовании очень полезен, но в качестве не самостоятельной, а составной части медиаобразования,

что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Совсем другое дело – теория медиаобразования как формирования «критического мышления (critical thinking approach). Конечно же, современные медиа во всём мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жизнь в демократическом обществе предполагает, наряду с прочим, умение делать осознанный выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Поэтому важнейшая задача медиаобразования - научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Следовательно, полезно адаптировать западную (в том числе американскую) методику развития «критического мышления» в процессе медиаобразования к российским условиям [Фёдоров, 2004, с.198]. Мы также полагаем, что необходимо учить учащихся мыслить критически в отношении к медиа не только в плане противостояния манипулятивному воздействию последних, но и в плане восприятия и оценки эстетического, нравственного, культурологического, идейного, социального, политического и других аспектов медиатекстов.

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

Культурологическая теория медиаобразования (cultural studies approach), основанная на теории «диалога» (выражаясь языком В.С.Библера, «диалога культур») также имеет серьёзные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В процессе общения с медиа аудитория находится в диалоге с медиатекстами (восприятие, осмысление, оценка). Поэтому очень важны и полезны для медиаобразования с этой точки зрения оценка и критический анализ медиатекстов.

Несмотря на все социокультурные и политические отличия и на оказываемое ими влияние на специфические формы медиапедагогики, можно выделить следующие общие черты, на которых основывается медиаобразование в мире. Прежде всего, всё больше педагогов выступают сторонниками необходимости введения медиаобразования как важного составного компонента на всех ступенях обучения подрастающего поколения (будет ли это обязательная часть учебного плана или факультативные занятия зависит от образовательной политики в каждой стране). Медиаобразование может служить механизмом как распространения и поддержки демократии, так и пропаганды антидемократических идей. Поэтому медиапедагоги и исследователи должны строго придерживаться своих ценностных ориентиров. Граждане общества могут считаться политически грамотными, если они будут медиаграмотными. Мы согласны с этим утверждением и также разделяем точку зрения о том, что «медиаобразовательные системы могут способствовать функционированию эффективной демократии и воспитывать информированных и грамотных граждан своих стран или могут обращаться с

членами своих обществ как с массой, нужной для политического и коммерческого манипулирования» [Masterman, 1995, p.6].

Эффективности распространения медиаобразования во многих странах мира способствует сотрудничество и взаимный обмен опытом. В этом большая роль принадлежит Интернету: идеи, возникающие, например, в учебной аудитории в Канаде, могут распространяться по всему миру в течение нескольких недель на французском, английском и других языках [Masterman, 1995, p.6]. Результаты исследований в области медиаобразования сообщаются на регулярно проводимых международных конференциях. Например, последние из проведённых конференций: «Восьмая ежегодная международная конференция по медиа», Сан-Диего, США, февраль 2006г.; «Медиа, религия и культура», Стокгольм, Швеция, июль 2006г.; «Медиа и социальная теория», Оксфорд, Великобритания, сентябрь 2006г. [<http://www.devcomm-congress.org/>] и др. Медиаобразовательное движение поддерживается международной организацией ЮНЕСКО, принявшей такие основополагающие документы как «Грюнвальдская декларация по медиаобразованию» (1982) и «Новые направления в медиаобразовании» (Тулуза, 1990) [Feilitzen, 1999, p.11] и др.

Эффективности распространения медиаобразования во многих странах способствует сотрудничество и взаимный обмен опытом. В этом большую роль играет Интернет: большинство университетов и многие колледжи США, Канады, Австралии, Великобритании, Франции, Германии, Скандинавских и других стран помещают информацию на собственных сайтах. Результаты исследований в области медиаобразования медиапедагоги из разных стран сообщают на регулярно проводимых в последние годы Всемирных конференциях.

В последние несколько лет деятели российского медиаобразования (Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, А.В.Фёдоров, А.В.Шариков и др.) участвовали в различных международных конференциях, публикуют свои работы в зарубежной прессе. В 2000 году были созданы интернетные сайты по медиаобразованию: первый в России - профессором А.В. Федоровым ([www.medialiteracy.boom.ru](http://www.medialiteracy.boom.ru)), затем и профессором Л.С.Зазнобиной ([www.mediaeducation.ru](http://www.mediaeducation.ru)). В 2004 году был создан сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России ([www.edu.of.ru/mediaeducation](http://www.edu.of.ru/mediaeducation)). Разделы по медиаобразованию созданы на сайтах Московского бюро ЮНЕСКО и Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» ([www.ifap.ru](http://www.ifap.ru)). С 2005 года стал регулярно выходить журнал «Медиаобразование». Актуальность медиаобразования в современном мире несомненна. Для развития и процветания нашей страны необходимо ввести курсы медиаобразования во все средние и высшие учебные заведения, как это уже сделано в некоторых развитых зарубежных странах (Канаде, Австралии и др.).

Как мы уже отмечали, медиаобразование во многих случаях опирается на материал экранных искусств. Многовековые исследования искусства показали его исключительную сложность, обнаружили множество его качеств: гносеологическую (своеобразно познавать действительность), аксиологическую (своеобразно ее оценивать), пропагандистскую (распространять политические, философские, этические и другие общественные идеи), гедонистическую (вызывать душевный подъем, особое наслаждение), суггестивную (внушать



определенный строй эмоций и мыслей), просветительную (выступать своеобразным «учебником жизни»), эвристическую (активизировать и развивать творческие потенции людей), коммуникативную (выступать в роли особого языка, своеобразного средства общения между людьми) и др. Искусство не только обогащает зрителя, слушателя, читателя знаниями, оценками, прогнозами и т.д., но и помогает ему лучше узнать и оценить самого себя, служит его самопознанию, самовыражению [Лабковская, 1983, С.165-166].

В современной культуре большое место занимают экранные искусства, насчитывающие более чем столетнюю историю и считающиеся молодым видом искусства по сравнению с традиционными (литература, живопись, музыка, хореография, театр).

Прежде, чем говорить о роли экранных искусств в обществе и их влиянии на молодёжь (учащихся, студентов) отметим, что «экранные (аудиовизуальные) искусства - это искусства, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, художественное телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.) действительности» [Фёдоров, 1999, с. 11]. Экранные искусства с каждым годом занимают все большее место в жизни людей разного возраста, а особенно детей и молодежи во многих странах мира. При этом нельзя не согласиться с мнением Ч.Брайтбилла: «Будущее будет принадлежать не просто образованным людям, но тем, кто будет научен (обучен) использовать свободное время (досуг) мудро» [Kubeu, 1991, р. 27]. Вот как раз одной из задач медиаобразования и является научить будущих членов общества мудро использовать свой досуг, и если общаться с кино, телевидением, видео, то только с лучшими образцами медиаискусства, неувядающими шедеврами прошлых лет и великолепными современными произведениями.

Ученые, исследователи затрагивают различные аспекты роли экранных искусств в социуме и их влияния на молодежную аудиторию: информационные, эстетические, нравственные, психологические, социологические, педагогические и т.д. [Баженова, 1992; Баранов, 1980; Гращенкова, 1986; Жабский, 1987; Левшина, 1986; Нечай, 1989; Пензин, 1987; Рабинович, 1986; Усов, 1986; Фёдоров, 1999 и др.].

На рубеже 70 - 80-х годов наряду с техногенными искусствами получила широкое развитие видеокультура - область художественного творчества, основанная на записи изображения и звука на видеоманитную пленку и применении электронного монтажа и различных звукопластических спецэффектов. Это создало новую коммуникативную ситуацию: зритель может общаться с экранным произведением как с книгой, индивидуально, по личному выбору [Нечай, 1989, с.17].

В силу своей синтетической природы экранные искусства, вобравшие в себя возможности литературы, театра, живописи, скульптуры, архитектуры, музыки, хореографии, фотографии, задействует максимум человеческих чувств, следовательно, имеет широчайший спектр воздействия на личность. В этом смысле личность студента, в большинстве случаев еще не полностью сформировавшаяся, находящаяся в ситуации поиска идеалов и ценностей, смысла профессиональной деятельности и жизни в целом, представляет собой весьма благоприятную почву для разнополярных воздействий экранных искусств.

Необходимо отметить, что воздействие экранных искусств во многих случаях имеет родственные черты, которые объясняются тесной взаимосвязью кинематографа, телевидения и видео. Данную взаимосвязь, по мнению медиапедагогов [Поличко, 1987. с.22], можно определить следующими факторами:

1. наличием экрана, на котором изображение проецируется оптическим (кинематограф) или электронным (телевидение, видео) способом;
2. сходством процесса создания художественных произведений (фильмов, телепередач, видеопрограмм), предполагающим, как правило, литературный и режиссерский сценарий, выбор природы, декораций, костюмов, актеров (ведущих программ, дикторов), съемочный период (запись, прямой эфир), монтаж (механический или электронный), тиражирование (фильмокопии, видеокассеты, видеодиски);
3. близостью процесса восприятия звукозрительного образа, более полноценного при оптической проекции фильма и менее качественного – при электронной (на экране телевизора, монитора, либо на специальном видеопроекционном экране, приближающемся по своим размерам к традиционному);
4. аналогичностью процесса восприятия и анализа произведения экранного искусства, предполагающего комплексную оценку звукозрительного образа, «движение от непосредственного чувственного восприятия ... к погружению в художественный мир автора, к постижению особенностей его индивидуального видения мира и затем уже к интерпретации произведения».

Взаимосвязь экранных искусств проявляется также и в технических возможностях перевода проекционных изображений в электронно-магнитные и наоборот. Все это приводит к выводу, что экранные искусства, несмотря на различия, определяющиеся техническими принципами их создания и воспроизведения, находятся в тесной взаимной связи, поэтому их комплексное использование в художественно-эстетическом воспитании студентов и в их подготовке к осуществлению профессиональной деятельности вполне оправдано и логично.

Как отмечается во многих исследованиях [Баженова, 1992; Баранов, 1980; Гращенкова, 1986; Жабский, 1987; Левшина, 1986; Нечай, 1989; Пензин, 1987; Рабинович, 1986; Усов, 1986; Фёдоров, 1999-2005, Шариков, 1990] роль кино, телевидения и видео, которые в силу своей синтетической природы способны оказывать сильное воздействие на формирование личности человека, особенно молодого, возрастает с каждым годом. Это, возможно, объясняется тем, что «муза кинематографии в кругу современных искусств – одна из самых подвижных, непрерывно меняющих свой облик. Она спешит за бегущим днём, старается попасть в его ритм, шаг, прозвучать в унисон с его многоголосием, подражать его улыбкам, жестам» [Капралов, 1983, с.3].

Однако сейчас, особенно в нашей стране, наблюдается падение посещаемости кинотеатров. Если в 1984 году на каждого жителя нашей страны в среднем приходилось почти 16 посещений кинотеатров в год [Баскаков, 1984, с.7], то в начале XXI века, как показал ряд исследований, места в кинотеатрах заполнены только на 5% - 7%. [Fedorov, 1998, p.20]. Но, несмотря на это, молодые зрители отнюдь не стали меньше общаться с экранными искусствами: идет переключение

интересов в сторону видео, спутникового телевидения. Европейские социологи обнаружили, к примеру, что молодежь проводит у телевизоров до 24-х часов в неделю. Общение с экраном год от года поглощает все больше зрительского времени. Таким образом, произошла зрительская переориентация: кино сохранило и даже упрочило (благодаря видеотехнике и возможности просмотра фильмов по индивидуальному выбору) свои позиции и влияние на аудиторию, однако изменился практический способ контакта со зрителями, которые предпочитают теперь домашние экраны.

Сегодня огромные, недоступные прежде возможности для развития творческих, креативных способностей студентов открывает цифровая видеосъемка. Видеосъемка теоретически теперь доступна каждому, её результаты можно тут же увидеть на экране телевизора или монитора. Как и общение с компьютерами, видеограмотность в развитых странах из достояния профессионалов становится массовым явлением. Медиаобразование на материале экранных искусств использует возможности видеосъемки: на занятиях студенты выполняют творческие задания, которые помогают им самим понять процесс создания аудиовизуального произведения, стать зрителями-соавторами.

Очень важное место за последние несколько лет среди средств массовой коммуникации и информации стало занимать новое изобретение человечества - всемирная информационная сеть Интернет, возможности которой в плане передачи различной зрительной и звукозрительной информации огромны и, наверное, еще непредсказуемы. В нашей стране не хватает специалистов по подготовке учащихся, студентов, учителей к использованию возможностей Интернета. Использование возможностей Интернет особенно актуально, учитывая огромную территорию России. В этой связи на новую ступень выходит значение знаний иностранных языков, особенно английского языка, так как основная информация по различным вопросам, содержащаяся на сайтах Интернета, представлена на английском языке. Интернет также предоставляет возможность просмотра кинофильмов по выбору пользователя.

Интенсивное развитие медиа создает предпосылки для независимости суждений и взглядов подрастающего поколения, молодежи, для формирования личности студента, ориентированной на гуманистические ценности. Однако педагоги, социологи и психологи [Жабский, 1987; Левшина, 1989; Пензин, 1987; Толстых, 1988; Усов, 1988; Фёдоров, 2003-2005 и др.] справедливо отмечают, что эти предпосылки и возможности для многих из нынешних студентов (как и для молодежи в целом) до сих пор остаются нереализованными, невостребованными. И это, на наш взгляд, служит еще одним доводом в пользу задействования в учебном процессе педагогического вуза такого мощного средства нравственно-эстетического воспитания как экранные искусства. Кинематограф, телевидение и видео вместе с литературой, изобразительным искусством, музыкой, театром должны помочь созданию такого педагогического процесса, такой духовной атмосферы, в которой расцветает личность.

Итак, с помощью видео, DVD, спутникового телевидения, Интернета отечественные зрители (в том числе студенты) вступают в нормальную для всех цивилизованных стран мира ситуацию выбора. «Безотносительно к качеству

репертуара само расширение выбора есть решающий механизм культурного развития. Именно благодаря самостоятельному отбору потребителем интересующих его произведений в текущем потоке и формированию соответствующей инфраструктуры в сфере общественного мнения и образуется (в течение десятилетий) система качественной дифференциации репертуара» [Разлогов, 1991, с.10]. Вместо запрещения и наказания, идеологической зашоренности, характерной для тоталитарной эпохи прошлого, современная российская социокультурная ситуация в области экранных искусств постепенно поворачивается в сторону честного и оперативного информирования и знакомства с разнообразными экранными произведениями отечественного и зарубежного производства и ненавязчивого воспитания [Телевидение и школа, 1989; Усов, 1986; Шариков, 1990, Фёдоров, 2002-2005].

Как мы уже говорили выше, в отличие от российской, западная система образования очень быстро отреагировала на подобную ситуацию. Например, в Америке 56% всех дисциплин вузов посвящены популярной культуре, массовым видам искусства, в 219 высших учебных заведениях преподаются 1233 курса по кинематографу [Федоров, 2003, с.101].

В силу расширения тотального влияния экранных искусств на личность современного студента они представляются нам мощным средством формирования эстетического сознания, опирающегося на гуманистические нравственные ценности.

Вместе с тем, социологические опросы [Бореев, 1990; Жабский, 1987; Иосифян, 1981; Коваленко, 1987; Рабинович, 1986; Телевидение и школа, 1989; Усов, 1986; Фёдоров 2000-2005 и др.] из года в год, включая последние данные, неопровержимо показывают, что максимальным спросом у молодежной (в том числе студенческой) аудитории пользуются произведения массовой (популярной) культуры развлекательных, зрелищных жанров (комедии и детективы, триллеры и фильмы ужасов, мелодрамы и мюзиклы, фантастические и приключенческие ленты, эстрадные телевидеоклипы, концерты и т.д.). Нам кажется важным проанализировать феномен массовой культуры в кинематографе и на телевидении, разобраться в причинах ее успеха в студенческой аудитории, в тех механизмах, которые, по сути, определяют столь широкое влияние развлекательных аудиовизуальных произведений на формирование эстетического сознания и нравственных ценностей будущих учителей. Именно эти механизмы, по мнению исследователей (и мы с этим согласны), являются решающим, основным фактором влияния и популярности экранных искусств в целом [Фёдоров, 1994, с.79].

Культуру, транслируемую и создаваемую средствами массовой коммуникации, принято называть массовой, «а ее носителями являются индивиды, объединенные в сообщества, лишённые четких этнических или национальных характеристик. Массовая художественная (вообще культурная) продукция по своей природе интернациональна, обращена не к отдельной нации или народу, а к разноязычной, разноплеменной, многонациональной аудитории, представляя собой своеобразную форму наднационального общения и человеческой коммуникации. В современной научной литературе отношение к массовой культуре варьируется от положительного до резко отрицательного, но в любом случае, характеризует собой

новый виток культурного развития, преодолевающий былую национальную обособленность и этническую разобщенность людей. Разумеется, национальные особенности дают о себе знать в рамках массовой культуры, но они отступают на второй план перед всеобщностью, универсальностью и массовостью ее продукции» [Кузнецова, с.42].

На протяжении многих десятилетий массовая культура в нашей стране рассматривалась как явление буржуазное и вредное. Авторы исследований на эту тему [Кукаркин, 1977; Молчанов, 1984, 1986; Смольская, 1986; Шестаков, 1988 и др.] помимо здравых рассуждений о том, что популярная культура реалистическое отражение жизни часто заменяет иллюзорностью, «охотно обращается к эскейпизму, уходу от реальной действительности в область фантазии и мифологии» [Шестаков, 1988, с.39], отличаются склонностью к исключению героев фильмов, телепередач, видеоклипов и т.п. из обыденности, к «красивой жизни», к любовно-эротической тематике и сенсационности, к зрелищности и развлекательности, как правило приходили к выводам, что главная цель такой аудиовизуальной продукции - сформировать человека, не способного самостоятельно разобраться в жизни, критически мыслить, конформиста, находящегося на самой низкой ступени художественного восприятия и вкуса.

По мнению известных медиапедагогов, произведения экранных искусств, относящиеся к массовой культуре, имеют гигантский зрительский успех вовсе не из-за того, что они, якобы, ориентированы только на людей с низким эстетическим вкусом, подверженных психологическому давлению, легко верящих лжи и т.д., а потому, что их авторы отвечают на реальные, достойные уважения и изучения потребности аудитории, в том числе - информационные, компенсаторные, гедонистические, рекреативные, моральные и т.д. [Фёдоров, 1994, с.81].

Зрительский успех произведений экранных искусств можно, по-нашему мнению, объяснить также тем, что «кино с большей наглядностью, чем какое-либо другое искусство, - прежде всего в силу своей массовости – отражает и выражает духовный климат жизни людей, образ и сущность социального бытия» [Баскаков, 1980, с.5]. Не даром кинематограф часто называют «барометром общества. Ярче, чем какое-либо другое искусство, он отражает и демонстрирует тот климат, которым живёт ... мир сегодняшнего дня, те унастроения, которые в нём царят» [Мельвиль, 1984, с.5].

Особенно сильное влияние, как мы уже отмечали, массовая культура оказывает на молодежь. Конечно, студенческая аудитория педагогического вуза имеет специфику предпочтений в области экранных искусств, которые определяются возрастными особенностями, профессиональной направленностью и т.д. Однако студенты как часть зрительской аудитории находятся в той же социокультурной ситуации и общаются с массовой культурой по тем же основным причинам, о которых убедительно писали в своих работах Н.М.Зоркая [Зоркая, 1981], М.И.Туровская [Туровская, 1979], М.В.Ямпольский [Ямпольский, 1989] и другие исследователи.

Основываясь на трудах В.Я.Проппа [Пропп, 1976], они доказали, что для тотального успеха произведений массовой культуры необходим расчет их создателей на фольклорный тип эстетического восприятия, а архетипы сказки и

легенды, и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых фаворитов.

Для массовой культуры, как отмечает О.Ф.Нечай [Нечай, 1989], характерна адаптация фольклора в формах социума: то есть, если в авторском искусстве идеал проступает сквозь реальность (в центре сюжета герой-личность), в социальнокритическом дается персонаж, взятый из окружающей жизни (простой человек), то массовой культурой даются идеальные нормы в реальной среде (в центре повествования герой-богатырь). В этом отношении телевизионная массовая культура, ориентированная на создание больших многомесячных (а то и многолетних!) циклов передач и многосерийных фильмов, обладает еще большим, чем кино, влиянием на аудиторию. Тут вступают в действие "системообразующие свойства многосерийности: 1)длительность повествования, 2)прерывистость его, 3)особая сюжетная организация частей-серий, требующая определенной идентичности их структуры и повторности отдельных блоков, 4)наличие сквозных персонажей, постоянных героев (или группы таких героев)" [Нечай, 1989, с.59]. Такими примерами могут служить телесериалы «Студенты», «Бандитский Петербург», «Улицы разбитых фонарей», «Моя прекрасная няня», «Не родись красивой», реалитишоу «Голод», «Дом-2» и др.

Такие специфические свойства организации телевизионного зрелища, как периодичность, рубрикация, программность, дозированность, трансляционность (обеспечивающая повышенную коммуникативность) придают своеобразие произведениям массовой телекультуры, формируют молодежную аудиторию, с нетерпением ожидающую [Фёдоров, 1984, с.83] интеллектуальных или весёлых и раскованных ведущих телепередач.

Кроме того, создатели экранных произведений учитывают, что медиатексты массовой культуры не должны быть эмоционально монотонными. Однообразие сюжетных ситуаций приводит зрителей к отстранению от зрелища [Шерковин, 1973, С.202-203]. Так в произведениях профессионалов возникает смена эпизодов, вызывающих «шоковые» и «успокаивающие» реакции, но с непременно счастливым, дающим положительную «разрядку» финалом.

По подобной схеме построены многие произведения массовой культуры. При этом стоит отметить, что во многих случаях создатели фильмов или телепередач массовой культуры сознательно упрощают, тривиализируют затрагиваемый ими жизненный материал, очевидно, рассчитывая привлечь ту часть молодежной аудитории, которая сегодня увлеченно осваивает дисплейно-компьютерные игры и часами смотрит насыщенные спецэффектами ленты о каратистах и культуристах. Впрочем, примерно также обстоят дела и за рубежом, где цифры прокатных сборов от фильмов знаменитых режиссеров «авторского кино» М.Антониони, И.Бергмана или В.Аллена несопоставимы с успехом любой картины короля зрелищ и развлечений С.Спилберга [Фёдоров, 1994, с.85]. Молодые зрители хотят забыть свои проблемы, отдохнуть от ежедневных будней. В этом заключается рекреационная функция медиатекстов массовой культуры.

В своё время американский учёный Д.Белл сказал: «Я – консерватор в культуре, потому, что я уважаю традицию; я верю в обоснованное суждение о положительных и отрицательных качествах произведения искусств; и я считаю обязательным

принцип авторитета в суждении об эмоциях, искусстве и образовании» [Цит. по: Американская художественная культура, 1982, с.85]. Научить учащихся видеть в медиакультуре и «халтуру», и «формулу успеха» как раз и должен квалифицированный авторитетный медиапедагог.

Зрителя привлекает то, что кино воссоздаёт действительность как настоящую. «Кино ... снижает порог условности жизненного материала, включаемого в произведение. Изображаемое почти отождествляется с изображением. Эффект узнаваемости обостряется, но возникают новые трудности: материал заслоняет горизонт смысла» [Богомолов, 1988, с.60]. Этот порог условности и должен быть замечен зрителями, чтобы открыть иносказательный смысл. У великого итальянского кинорежиссёра Ф. Феллини есть книга под названием «Делать фильм», в которой автор рассказывает о том, какой это мучительный и прекрасный процесс. «Если «делать фильм» - работа, требующая напряжения духовных сил, энергии душевной жизни, профессиональных навыков, особого умения, то естественно предположить, что и «видеть» фильм тоже непростое дело, во всяком случае, не праздное дело, что и оно предполагает активность зрительского духовного опыта, затрат душевной энергии и, разумеется, некоторой эстетической подготовленности» [Богомолов, 1988, с.3], с чем нельзя не согласиться.

При построении элементов модели медиаобразования студентов на аудиовизуальном материале мы должны учитывать этот феномен, анализ которого позволяет, на наш взгляд, разработать методику проведения занятий с учетом места и влияния, которые имеют произведения вышеупомянутого типа среди будущих педагогов.

На основании изложенного мы приходим к выводу, что массовая (популярная) культура в области экранных искусств своим успехом у молодежной аудитории (включая студенческую) обязана многим факторам. Сюда входят: «использование фольклора, мифологии, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхестественного, обращение не к рациональному, а к эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих героев, слияние с атмосферой, с «аурой» произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д.; мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся наяву желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.» [Фёдоров, 1994, с.90].

Для медиаобразования студентов на материале экранных искусств важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности [Жабский, 1984; Леонтьев, 1975; Органова, 1977; Феллини, 1984; Фильм Эдьюкейшн, 1990; Фёдоров, 1994; Фохт-Бабушкин, 1982; Фрейд, 1990; Халлиева, 1985; Юнг, 1967 и др.]. Такие виды деятельности и мотивы используются в разработанных отечественными

исследователями педагогических моделях и методиках эстетического воспитания на материале кинематографа и телевидения.

**Выводы:**

1. В начале XXI века человечество вступило в новый этап своего развития - информационное общество, которое характеризуется появлением принципиально новых технологий (касающихся в первую очередь использования компьютерной техники и особой, так называемой «экранной» культуры) и основой которого являются информация, знания, образование.

2. Общественная практика предъявляет системе образования всё новые требования, которые часто входят в противоречие с педагогической действительностью и её результатами. Чем более существенны социокультурные преобразования, тем более значимым становится несоответствие сложившегося образования изменившемуся состоянию общества и положению в нём человека. Для современной России включение молодёжи в систему общественных отношений и деятельности представляет собой значительно более трудную, чем для многих других стран, задачу и высокую ответственность, поскольку её решение происходит в условиях существенных социокультурных перемен, отличающихся высокой степенью неопределённости.

3. Информационное общество создало техногенную среду, в которой возрастают темпы распространения возникающих вновь и совершенствуемых технологий, что ведёт к выравниванию условий и образа жизни различных народов и каждого человека, к интеграции и унификации культур и культурных ценностей, к потере культурно-технологического многообразия человеческого сообщества. Однако каждый человек всё в большей степени стремится обрести собственное «Я», быть индивидуальностью, личностью и субъектом. Проявляется новое качественное состояние человеческой культуры постиндустриального общества. С одной стороны, происходит интеграция и стирание существенных отличий национальных культур, формирование единой общечеловеческой культуры в условиях глобализации социокультурного пространства, с другой – дифференциация людей по их личностному складу и возрастание культурного многообразия. При этом универсальным свойством формирующейся культуры постиндустриального общества становятся непохожесть, индивидуальность и многообразие личностей.

4. Медиа используют почти все каналы восприятия, они играют огромную роль в жизни человека, в культурном обмене между людьми, в воспитании и образовании подрастающего поколения, а также в процессах управления и других областях социокультурной сферы. Медиа – один из факторов социализации молодого поколения. Объект воздействия потока сообщений – не только отдельный индивид, но и сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации. Средства коммуникации выполняют следующие социально-воспитательные функции: информационную, воспитательную, образовательную, социально-управленческую, рекреативную, релаксационную.

5. Использовать возможности средств массовой коммуникации (СМК) в образовании и воспитании школьников, студентов призвано направление в педагогике – медиаобразование. Если говорить о подготовке студента



педагогического вуза, то именно медиаобразование позволяет решить целый комплекс проблем, связанных с формированием творческой личности учителя: развитие эстетического сознания, ориентированного на гуманистические идеалы и ценности; креативных способностей, умений критического анализа медиатекстов, изучение и освоение на практике методов и форм работы со школьниками медийными средствами и т.д. В нашем исследовании за основу мы взяли определение медиаобразования как педагогического процесса. Результат процесса медиаобразования мы будем обозначать термином «медиакомпетентность» личности.

6. Современное медиаобразование в разных странах характеризуется множеством специфических практик в каждой национальной культуре. Существовая во взаимосвязи с образовательной, вещательной, политической и культурной системами общества, медиаобразовательные системы должны неизбежно выводить свои приоритеты из своих культур, отражая их уникальность и специфику.

7. Отечественными и зарубежными учёными выделяется десять основных теорий медиаобразования, которые могут быть использованы в условиях другой страны в адаптированном к сложившимся образовательным традициям виде.

Например, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» - *inoculatory approach*) теория медиаобразования, по нашему мнению, может быть применима только в плане ограничения негативного влияния экранного насилия на школьную аудиторию и в плане выбора педагогом для занятий по медиаобразованию в аудитории соответствующих медиатекстов.

В соответствии с теорией медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*uses and gratification approach*) мы полагаем очень важным на первом этапе медиаобразования учитывать интересы и пристрастия студентов, постепенно подводя их к пониманию шедевров экранных искусств.

Мы считаем позицию авторов и последователей эстетической (художественной) теории медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Art Approach, Discriminatory Approach*) правильной, поскольку медиаобразование имеет своим предметом изучение медиакультуры, изучать которую нельзя без её главного компонента – эстетического. Эстетическое образование, в том числе и в сфере медиа, на наш взгляд, как раз и предполагает восприятие, изучение, анализ и оценку социальных, идеологических, политических, нравственных аспектов, а не просто изолированное изучение языка искусств. При этом необходимо обучать учащихся критическому, самостоятельному мышлению.

«Практическая» теория медиаобразования очень полезна, но в качестве не самостоятельной, а составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Теория медиаобразования как формирования «критического мышления (*critical thinking approach*) является одной из основополагающих теорий медиаобразования. Мы убеждены, что необходимо учить учащихся мыслить критически в отношении к медиа не только в плане противостояния манипулятивному воздействию последних, но и в плане восприятия и оценки эстетического, нравственного,

культурологического, идейного, социального, политического и других аспектов медиатекстов.

Семиотическая теория медиаобразования (semiotic approach), на наш взгляд, может быть полезна в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т.д.

Культурологическая теория медиаобразования (cultural studies approach), основанная на теории «диалога» (выражаясь языком В.С.Библера, «диалога культур») является очень важной в плане обучения студентов, так как в процессе общения с медиа аудитория находится в диалоге с медиатекстами (восприятие, осмысление, оценка). Поэтому очень важны и полезны для медиаобразования с этой точки зрения оценка и критический анализ медиатекстов.

9. Одним из материалов, на базе которых осуществляется медиаобразование, являются экранные искусства, которые находятся у молодёжной аудитории на первом месте. В силу своей синтетической природы экранные искусства, вобравшие в себя возможности литературы, театра, живописи, скульптуры, архитектуры, музыки, хореографии, фотографии, задействует максимум человеческих чувств, следовательно, имеет широчайший спектр воздействия на личность. В этом смысле личность студента, в большинстве случаев еще не полностью сформировавшаяся, находящаяся в ситуации поиска идеалов и ценностей, смысла профессиональной деятельности и жизни в целом, представляет собой весьма благоприятную почву для разнополярных воздействий экранных искусств.

10. Массовая (популярная) культура в области экранных искусств своим успехом у молодёжной аудитории (включая студенческую) обязана многим факторам: использование фольклора, мифологии, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхестественного, обращение не к рациональному, а к эмоциональному через идентификацию, стандартизация (тиражирование) идей, ситуаций, характеров и т.д.; мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся наяву желаний), счастливый финал; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.

11. Для медиаобразования студентов средствами экранных искусств важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности. Такие виды деятельности и мотивы используются в разработанных отечественными исследователями педагогических моделях и методиках медиаобразования на материале экранных искусств.

### **1.3. Обоснование интегрированной модели медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств**

Прежде чем перейти к анализу медиаобразовательных моделей и методик, обоснованию интегрированной модели медиаобразования на материале англоязычных экранных искусств, необходимо коротко остановиться на вопросах, связанных с эстетическим восприятием, чтобы сориентировать наше исследование

на конкретную молодежную студенческую аудиторию, имеющую свои возрастные, психологические, профессиональные и другие особенности.

Эстетическое развитие личности (в том числе и личности студента) по отношению к экранным искусствам, как и к искусству, вообще, зависит от уровня художественного восприятия и умения оценить произведение искусства. «Восприятие - это отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств» [Общая психология, 1981, с.195]. Восприятие предполагает наличие разнообразных ощущений и протекает вместе с ощущениями, но не может быть сведено к их сумме. Восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых, в свою очередь, зависит от связей и отношений между качествами, свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления [Общая психология, 1981, с.195]. Без ощущений невозможно восприятие. Однако, кроме ощущений, восприятие включает прошлый опыт человека в виде представлений и знаний. Воспринимаемый предмет соотносится с различными подобными, но уже знакомыми предметами. Процесс восприятия протекает в связи с другими психическими процессами личности: мышлением (мы осознаем то, что перед нами находится), речью (называем предмет восприятия), чувствами (определенным образом относимся к тому, что воспринимаем), волей (в той или иной степени произвольно организуем процесс восприятия). Полнота и точность восприятия зависят от общественной практики и опыта людей, накопленных знаний о признаках и свойствах предметов. В своей познавательной деятельности человек приобретает знания, уточняет их, расширяет, сверяет свои знания с теми, которые известны обществу. Восприятие характеризуется целостностью. Каждая часть, входящая в образ восприятия, приобретает значение лишь при соотнесении ее с целым и определяется им. Сам образ восприятия также зависит от особенностей составляющих его частей. Так на основе имеющегося опыта, знаний человек объединяет отдельные элементы в процессе восприятия в целостный образ, придает им определенную структурную оформленность. Восприятие различается по видам в зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора в отражательной деятельности. Как известно, существует зрительное восприятие (рассматривание картины, скульптуры, выставки), слуховое восприятие (слушание рассказа, вокального или инструментального концерта), осязательное восприятие (отражение предмета, его основных частей путем ощупывания). Существует также восприятие пространства, времени, движений, предмета, речи, музыки, восприятию человека человеком.

Наблюдаются проявления сложных видов восприятия, если одинаково интенсивно мобилизуются несколько различных анализаторов [Общая психология, 1981, с.196-198]. Это происходит при общении с экранными искусствами, когда человек воспринимает пространственно-временные и звукозрительные образы, что еще раз подчеркивает огромное воздействие кино, телевидения, видео на личность. Восприятие обладает определенными свойствами. Избирательность как свойство восприятия характеризуется тем, что из огромного числа воздействий человек лишь некоторые выделяет с большой отчетливостью и осознанностью. В избирательности раскрывается активность процесса восприятия как проявление

отражательной деятельности личности. Избирательность восприятия зависит от интересов, установок, потребностей личности. Отношение человека к воспринимаемому определяет организацию и протекание процесса восприятия [Общая психология, 1981, с.201]. По этой причине очень важно в процессе медиаобразования учитывать интересы и потребности аудитории (в частности, студенческой аудитории) и давать определенные установки, нацеливать аудиторию на общение с тем или иным произведением экранных искусств.

Содержание и характер протекания восприятия зависят от установок отдельных людей, различий в их опыте, интересах, общей направленности личности. Зависимость содержания и направленности восприятия от опыта человека, его интересов, отношения к жизни, установок, богатства знаний принято называть апперцепцией. Апперцепция - одно из важнейших свойств восприятия. Воспринимает не сам по себе глаз, не изолированное ухо слышит звук. Все виды восприятия осуществляются конкретным человеком. В восприятии всегда проявляются особенности действующего, познающего человека, обнаруживаются его желания, интересы, чувства и определенное отношение к предмету восприятия [Общая психология, 1981, с.204]. Вот почему на начальном этапе проведения занятий по медиаобразованию медиапедагоги подчеркивают необходимость и важность констатации уровня восприятия студентами произведений экранных искусств с тем, чтобы в дальнейшем учитывать это и развивать художественное восприятие.

Как известно, различается преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное) восприятие. Непреднамеренное восприятие может быть вызвано как особенностями окружающих предметов (их яркостью, рядоположенностью, необычностью), так и соответствием этих предметов интересам личности. В непреднамеренном восприятии нет заранее поставленной цели. Отсутствует в нем и волевая активность. В преднамеренном восприятии человек ставит цель, прилагает определенные волевые усилия, чтобы лучше реализовать возникшее намерение, произвольно выбирает объекты восприятия [Общая психология, 1981, С.213-214].

Как известно, сложились знания о следующих основных типах восприятия и наблюдения: синтетическом, аналитическом, аналитико-синтетическом и эмоциональном. У людей синтетического типа проявляется явная склонность к обобщенному отражению явлений и к определению основного смысла происходящего. Они не придают значения деталям и не любят вдаваться в них. Люди аналитического типа в меньшей степени проявляют склонность к обобщенной характеристике явлений действительности. Для них характерно стремление выделить и проанализировать прежде всего детали, частности. Они скрупулезно вникают во все обстоятельства, подробности. Преувеличенно внимательно относясь к деталям, такие люди нередко затрудняются понять основной смысл явлений. Также существуют люди, для которых характерно стремление, прежде всего, выразить свои переживания, вызванные этим явлением. Восприятия и наблюдения таких людей путаны, неорганизованны. Это люди эмоционального типа восприятия. У них обнаруживается повышенная эмоциональная возбудимость на самые разнообразные раздражители. Предметное отражение окружающей действительности они подменяют излишним вниманием к

своим переживаниям. И, наконец, у людей аналитико-синтетического типа восприятия и наблюдения в равной мере обнаруживается стремление к пониманию основного смысла явления и фактическому его подтверждению. Такие люди всегда соотносят анализ отдельных частей с выводами, установление фактов - с их объяснением. Восприятие и наблюдение людей такого склада является наиболее благоприятным для деятельности [Общая психология, 1981, С.217-218]. Как известно, от восприятия вообще в значительной мере отличается эстетическое восприятие, которое связано с отбором среди огромного множества воздействий внешнего мира таких впечатлений, которые отвечают представлениям человека о красоте, гармонии, совершенстве и целесообразности, соответствуют его ценностным ориентациям и сложившемуся в процессе опережающего отражения образ желаемого будущего [Эстетическая культура, 1983, с.44].

Основываясь на материале экранных искусств, Ю.Н.Усов [Усов, 1988, с.41] отмечает здесь, к примеру, полноценность, адекватность восприятия произведений кино и телевидения, 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 экранного искусства.

Для определения уровней восприятия произведений экранных искусств мы будем опираться на классификацию, предложенную А.В.Федоровым [Фёдоров, 1994, с.129]:

1. уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с экранной средой, фабулой (цепью событий) повествования;
2. уровень «вторичной идентификации»: отождествление с героем произведения экранного искусства;
3. уровень «комплексной идентификации»: отождествление с автором произведения экранного искусства при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного).

При этом «интерпретацию» можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в художественном языке, на язык воспринимающего его индивида» [Фёдоров, 1994, с.131].

Обратимся непосредственно к анализу существующих моделей медиаобразования на материале экранных искусств, разработанных отечественными медиапедагогами. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют работы О.Ф.Нечай [Нечай, 1985; Нечай, Ратников, 1985], Ю.Н.Усова [Усов, 1986], А.В.Фёдорова [Фёдоров, 2003-2005].

В 1978-1985 годах О.Ф.Нечай и Г.В.Ратников [Нечай, Ратников, 1985] предложили модель эстетического воспитания студентов некинематографических вузов средствами кино:

1. понятие о синтетической природе экранного искусства (кино в системе искусств, выразительные средства кино);
2. знакомство с видами (художественное, документальное, научное, мультипликационное) и жанрами кино;

3. изучение творческого процесса создания фильма и художественного образа в кино (драматургия, режиссура, искусство оператора, художника, звукооператора и актера);

4. понятие о кинематографическом времени, пространстве и целостности фильма.

В 1989 году О.Ф.Нечай дополнила модель эстетического воспитания студентов следующими блоками, связанными с реализацией задачи подготовки студентов - будущих педагогов - к эстетическому воспитанию школьников: изучение взаимоотношений кино и зрителей; изучение форм и методов работы с фильмом.

О.Ф.Нечай справедливо полагает, что будущим учителям надо реально «представлять себе структуру современной аудитории» [Нечай, 1989, с.238], что они должны овладеть методикой эстетического воспитания средствами кино, и при этом «формы и методы работы с фильмом могут быть самыми разнообразными. Здесь очень многое зависит от инициативы и творческих возможностей педагога, а также от реальных условий получения фильма в кинопрокате, от программ ТВ и наличия видеомагнитофонов и видеокассет. Не может быть каких-либо точных установок в данной области» [Нечай, 1989, с.252].

В методической части реализации своей модели медиаобразования О.Ф.Нечай [Нечай, 1989, с.252] предлагает весьма разнообразные формы работы с кинопроизведениями:

1. лекционно-пропагандистские (вступительное слово перед фильмом, дискуссии, доклад на семинарских занятиях, кинолекция с фрагментами, кинопанорамы, кинофестивали и др.);
2. письменные работы, план-конспект урока, беседы, лекции, рецензии, обзорные и проблемные статьи, творческие портреты, интервью, репортажи, курсовые и дипломные работы);
3. творческие работы с фильмом (пластические формы творчества - рисованный фильм, раскадровка репродукции, фотофильм, работа с музыкой к фильму, любительская киностудия);
4. игровые формы работы с фильмом (киновикторина, киноконкурс);
5. студенческий киноклуб (коллективное обсуждение просмотренного фильма).

Модель эстетического воспитания на материале кинематографа, предложенная Ю.Н.Усовым, обращена не к студенческой, а к школьной аудитории, однако, она легла в основу дальнейших разработок медиапедагогами моделей медиаобразования студенческой аудитории на материале экранных искусств [Усов, 1988].

Ю.Н.Усов для выбора оптимальной модели кинообразования разработал систему ее критериев: 1) развитие систематических знаний о киноискусстве, навыков анализа специфической пространственно-временной формы повествования; 2) учет диалектического единства образования, развития, воспитания средствами экранных искусств; 3) возможности расширения на материале экранных искусств сферы общения школьников, формирования мировоззрения; 4) ориентация на развитие личности школьника [Усов, 1988, с.32].

В результате проведенного многолетнего исследования Ю.Н.Усов сделал вывод, что «перспективной оказалась попытка изучения поэтики кино как системы специфических средств выражения в комплексе с художественно-творческой деятельностью, выполненная в игровой форме различного рода упражнений,

развивающих киновосприятие, образность мышления на основе монтажных сопоставлений и других методических приемов» [Усов, 1988, с.131], а «образное обобщение в момент просмотра фильма постепенно складывается в сознании учащихся из трех взаимосвязанных процессов: восприятия динамически развивающихся зрительных образов, сохранения в памяти уже прошедших звукопластических мотивов и предвосхищение того, что еще появится на экране» [Усов, 1988, с.192].

В основе процесса киновоспитания, предложенного Ю.Н.Усовым, лежит «эвристический метод: рассматривая структуру кинообраза, преподаватель побуждает учащихся разобраться в причинах возникновения эмоциональных впечатлений, прийти к открытию для себя того или иного элемента кинознаний (план, ракурс, монтаж, время, пространство)» [Усов, 1988, с.198].

Основываясь на необходимости сохранения целостности восприятия, Ю.Н.Усов предложил убедительную модель развития аудиовизуального восприятия структуры звукопластической, пространственно-временной формы повествования:

1. многоаспектное осмысление образного воссоздания факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма;
2. определение логики развития авторской модели в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов и изображения, сцен, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования;
3. умение читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многоаспектность внутреннего содержания фильма [Усов, 1988, с.185].

Данная модель дает возможность представить в сознании зрителя этапы развития восприятия аудиовизуального образа в форме экранного повествования, ассоциативного ряда: выявление знаковых элементов, образное обобщение, осознание неоднозначности увиденного, способствующие последующей эстетической оценке.

Понятно, что такое восприятие возникает только при условии высокого уровня эстетического развития зрителей, их аудиовизуальной грамотности (умений анализа и синтеза пространственно-временной формы произведения экранного искусства, творческого мышления, знания кинотеории и т.д.

Ю.Н.Усов выдвинул ряд требований, предъявляемых к полноценному восприятию фильмов, которые подходят как для школьной, так и для студенческой аудитории:

I. осмысление социально-философского содержания художественной структуры фильма в результате образного обобщения, синтеза элементов пространственно-временной формы повествования;

I.1. прослеживание с первых кадров фильма динамической смены точек зрения съемочной камеры, различных планов экранного изображения, которое позволяет воспринимающему увидеть и осмыслить по законам пространственных искусств всевозможные связи, объединяющие человека на экране с окружающей действительностью, визуальное выражение слова и чувства в звукопластическом образе, который раскрывает философскую и социальную позицию автора;

I.2. эмоционально-смысловое соотношение единиц киноповествования, элементов звукопластического образа, составных композиции кадра, группы кадров и более крупных частей фильма) по законам временных искусств по принципу смыслового стыка, ассоциативного развития ведущих и побочных тем «пластической музыки» звукозрительного ряда (рождение значений, образных обобщений, их постепенное семантическое и эмоциональное обогащение от кадра к кадру).

II. овладение при анализе фильма процессом «развертывания» звукозрительной формы киноповествования, поэлементного построения художественного образа в условиях пространственно-временных измерений экранной реальности.

III. овладение при восприятии фильма свернутым процессом «опознания» эмоционально-образного содержания формы киноповествования, при котором значительно сокращаются моторные компоненты, но сохраняются в сознании многоплановость эмоционально-смыслового содержания образного обобщения экранной реальности [Усов, 1988, С.195-196].

В процессе длительных экспериментов Ю.Н.Усову удалось разработать и практически апробировать следующую модель анализа фильма на занятиях с учащимися:

1. рассмотрение внутреннего содержания первых кадров, в которых складываются основные темы произведения, основные противостоящие силы;
2. определение конфликта начальных кадров, то есть столкновения противоположных сил, визуальных тем, образов. Рассмотрение развития этого конфликта, выявление логики развития авторской мысли во всех последующих частях (в композиции отдельных кадров, в монтаже, в композиции отдельных эпизодов и фильма в целом);
3. определение основной авторской концепции, то есть системы взглядов художника, раскрывающихся в соотношении отдельных частей фильма, во всем звукопластическом строе;
4. обоснование своего отношения к идейно-художественной концепции фильма, в котором обнаруживается результат эстетической оценки идейно-художественного строя произведения, отражающего, воссоздающего конкретный жизненный материал и его авторскую интерпретацию [Усов, 1988, с.253].

В методике развития аудиовизуальной грамотности Ю.Н.Усов считал возможным рассмотреть процесс развития кинообраза в пространстве экрана (при условии сообщения учащимся знаний о пространственно-временных измерениях экранного образа, особенностях его восприятия, о системе, позволяющей анализировать и синтезировать единицу киноповествования) понятия кинообраза, его структуры на основе сопоставления с художественным образом в других видах искусства - литературе, музыке, изо, театре.

По сравнению с другими моделями эстетического воспитания средствами киноискусства и телевидения модель, предложенная Ю.Н.Усовым, обладает преимуществом изучения кинематографа через понимание структуры кинообраза, сохранением целостности восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной формы повествования отдельных эпизодов, от которого аудитория приходит к осмыслению, оценке и анализу произведения экранного искусства в комплексе.



Достоинства данной методики анализа, «моделирующего процесс художественной концепции фильма» [Усов, 1988, с.17], в том, что она интегрирует задачи эстетического воспитания в целом: развивает эстетическое сознание, образное, логическое мышление, творческие потенции, социально-мировоззренческие ориентации, использует знания из области других искусств и полностью соответствует основным функциям педагогического процесса: образовательной, развивающей, воспитывающей.

Новый этап в развитии отечественного медиаобразования пришелся на середину 90-х годов, когда в связи с изменившейся социокультурной ситуацией (глобальные политические и экономические изменения в стране, видеокомпьютерная революция, отсутствие цензуры и т.д.), которая наряду с неизбежными минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открыла для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, приближающей современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное общение с экраном), пришло осознание важности широкого введения медиаобразования в учебные планы высших и средних учебных заведений и необходимости подготовки студентов в педагогических институтах к ведению эстетического воспитания школьников на материале экранных искусств.

На этом этапе развития медиаобразования в России А.В.Федоровым была предложена модель подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников на материале экранных искусств, которая состоит из следующих основных блоков:

- «1. констатация уровней эстетического развития и восприятия произведений экранных искусств студентами педагогического вуза;
2. овладение креативными умениями на материале экранных искусств и формирование аудиовизуального восприятия художественной структуры фильмов и телепередач (с учетом их видов и жанров, связей с другими искусствами);
3. развитие умений анализа произведений кинематографа, телевидения, видео;
4. знакомство с основными вехами истории мирового кинематографа, телевидения и видео, с современной социокультурной ситуацией;
5. изучение методов и форм эстетического воспитания школьников на материале экранных искусств;
6. использование полученных знаний и умений в области эстетического воспитания на материале экранных искусств в процессе педагогической практики в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, интернатах, внешкольных учебных заведениях» [Фёдоров, 1994, С.152-153].

Остановимся на основных блоках сформулированной А.В.Федоровым модели. Необходимость первого этапа (констатация уровней эстетического развития и восприятия произведений экранных искусств студентами педагогического вуза) А.В.Федоров резонно обосновывает тем, что «еще до начала реализации главной части модели преподаватель, ведущий курс «Экранные искусства» (в рамках спецкурса или факультатива) должен иметь четкое представление о специфике эстетического развития и восприятия данной аудитории. Исходя из результатов анкетирования (письменных работ, собеседований и т.д.) можно будет судить не только о развитости эстетического сознания тех или иных студентов, но и

осуществить коррекцию остальных этапов данной модели» [Фёдоров, 1994, С.153-154].

Блок развития аудиовизуального восприятия художественной структуры произведений экранных искусств А.В.Федоров основывает на принципах, разработанных Ю.Н.Усовым [Усов, 1988, С.185-195]. Этот этап «должен предусматривать синтез осмысления художественной структуры - сначала эпизода, а потом всего экранного произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования» [Фёдоров, 1994, с.154]. Но в отличие от модели Ю.Н.Усова и других моделей, А.В.Федоров предлагает выполнение студентами серий творческих заданий креативного характера, «предшествующих просмотрам и обсуждениям фильмов и телепередач разных видов и жанров. Данные задания позволяют студентам на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений экранных искусств (освоить на практике такие понятия как «кадр», «ракурс», «композиция» и др.) Овладение студентами креативными умениями на материале кинематографа, телевидения, видео, прежде всего, связано с новыми творческими возможностями, которые открылись в связи с распространением видеотехники и DVD. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для эстетического воспитания средствами экрана творческие задания (к примеру, написание минисценариев, «экранизация» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако, главное, что видеокамера, видеомаягнитофон и монитор (телевизор) позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной киноплёнки, озвучанием и т.д.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений экранных искусств (режиссерами, операторами, актёрами), что помимо развития творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию эстетического восприятия и анализа аудиовизуальных произведений, созданных профессионалами» [Фёдоров, 1994, с.154-155].

По завершении второго блока после того, как у аудитории сформировано эстетическое восприятие произведений экранных искусств А.В.Федоров логично предлагает перейти к третьему блоку, основанному на принципах, разработанных Ю.Н.Усовым – развитию у студентов умений анализа произведений кинематографа, видео, которое предусматривает: 1) рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения произведения в целом; 2) попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное восприятие развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.); 3) выявление авторской концепции; 4) оценку студентами этой системы авторских взглядов, выражение ими своего личного отношения к данной концепции [Фёдоров, 1994, с.155].

В четвертом блоке А.В.Федоров предлагает знакомство студентов с историей мирового кино, телевидения, видео, с современной социокультурной ситуацией и обосновывает необходимость этого этапа для будущих педагогов, которые станут заниматься эстетическим воспитанием учащихся на материале экранных искусств тем, что «без знакомства с творчеством выдающихся мастеров экрана 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 кино, телевидения и видео в школьную программу (факультатива, кружка и т.д.). Однако, такой информационный запас положительно повлияет на его общий культурный уровень» [Фёдоров, 1994, с.155].

Размещение данного блока после первых трех, а не ранее, А.В.Федоров логично объясняет тем, что «знакомиться с историей экранных искусств можно лишь тогда, когда у студентов сформировались эстетическое восприятие, умение анализа произведений кино, телевидения, видео, креативные подход. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития эстетического восприятия не нарушится, курс истории экранных искусств будет базироваться на подготовленной почве, не превратится в набор фактов и фамилий киномастеров, значимость и новаторство произведений которых нельзя оценить без наличия определенного уровня художественного развития» [Фёдоров, 1994, с.156].

А.В.Федоров также убедительно доказывает, что знакомство студентов с характерными особенностями современной социокультурной ситуации (с учетом значимости экранных искусств) необходимо «из-за того, что большинство студентов (за редким исключением) не изучали в школе курс «Основы киноискусства» и имеют весьма слабые представления о роли и месте, значении экранных искусств в сегодняшней общественной, политической, культурной жизни. Поэтому ... нужно открыть аудитории социокультурные горизонты, связанные с экранными искусствами, Показать, насколько они широки и разнообразны, какова сила их влияния на массы» [Фёдоров, 1994, с.156].

В пятом блоке разработанной А.В.Федоровым модели предлагается непосредственное изучение студентами методов и форм эстетического воспитания школьников на материале искусств, включающее в себя проблемные, эвристические и игровые формы проведения занятий, что, конечно же, особенно важно для профессии педагога.

Логичным завершением модели является шестой блок - использование полученных студентами знаний и умений в области эстетического воспитания на материале экранных искусств в процессе педагогической практики, которое предусматривает практическую реализацию основных положений второго-пятого ее блоков при ведении студентами школьных факультативов «Экранные искусства», киноvideоклубов, кружков и т.д. Данный блок с одной стороны дает возможность студентам закрепить полученные знания и умения в профессиональной деятельности, а с другой - преподавателю вуза, обучавшему студентов, предоставляется шанс определить эффективность своей педагогической деятельности и избранной модели подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств. В частности, сравнительный анализ уровней эстетического развития студентов до и после получения ими аудиовизуальных знаний и умений в рамках изучения курса «Экранные искусства» дает возможность с помощью анкетного опроса, письменных заданий, бесед, наблюдения и т.д., выявить положительные изменения, произошедшие в конкретной аудитории, позволяя также скорректировать модель

при обучении следующих студенческих потоков [Фёдоров, 1994, с.157], что представляется нам особенно важным и ценным.

Одной из основных задач медиаобразования в настоящий период, как подчёркивают многие исследователи (Д.Букингэм, Л.Мастерман, Л.М.Симели, А.В.Фёдоров и др.) [Мастерман, 1984; Фёдоров, 1999-2006, Buckingham, 2000; Masterman, 1995, 1997, 2000; Semali, 2000] является формирование и развитие у аудитории критического мышления на материале различных медиатекстов. Прежде, чем переходить к развитию критического мышления учащихся, студентов необходимо познакомить аудиторию с типичными целями, методами и приёмами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами. Знакомство с этими конкретными примерами такого воздействия даст учащимся возможность критически воспринимать любую информацию из различных медиаисточников (пресса, кинематограф, телевидение, радио, Интернет и т.д.).

Манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. А.В.Фёдоров выделяет следующие уровни:

- психофизиологический уровень воздействия медиа на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;

- социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю даётся иллюзия осуществления своих заветных желаний путём идентификации с персонажем медиатекста;

- информационный уровень, суть которого заключается в отражении полужизненных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.д.;

- эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекстов может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д. [Фёдоров, 2004, С.165-166].

Также существует ряд широко известных факторов, на которые опирается манипулятивное воздействие медиа. Это – стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.), с использованием при этом таких механизмов работы сознания как идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Можно выделить следующие типы основных приёмов манипулятивного воздействия:

- «оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;

- «селекция» («подтасовка») – отбор определённых тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;

- «наведение румян» (приукрашивание факторов);

-«приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);

-«трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);

-«свидетельство» - ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;

-«игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощённую форму подачи информации [Фёдоров, 2004, с.166].

Такие манипулятивные приёмы эффективно воздействуют на аудиторию с несформированным критическим мышлением, которая не знакома с этими приёмами, не осознаёт этих специально разработанных и направленных на неё воздействий, не может отличить правду реально происходившего от «правды», подаваемой ей в виде блюда, грубо или изысканно приготовленного «медиаповарами».

А.В.Фёдоров разработал следующую методику развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

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

- выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;

-показ и анализ методов и приёмов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;

-попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста [Фёдоров, 2004, с.167].

Начинать такие занятия А.В.Фёдоров рекомендует с предварительного общетеоретического знакомства аудитории с приёмами манипулятивного воздействия, включая её далее в практику непосредственного проблемного анализа информации, используя такие методические приёмы как: «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материале прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путём сопоставления с действительными фактами и т.д.); снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»; критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации.

А.В.Фёдоров также подчёркивает разницу между критическим анализом информационных медиатекстов (например, информационного телевыпуска) и художественного медиатекста, при анализе которого необходимо учитывать особенности художественной структуры произведения, учитывая более многогранное воздействие произведения искусства [Фёдоров, 2004, с.167].

Для анализа информационного медиатекста являются весьма полезными рекомендации американского учёного Б.Бэйера: учащиеся «должны уметь определять 1)различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2)надёжность источника; 3)точность определения; 4)допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6)пристрастность суждения; 7)установленные и

неустановленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» [Beyer, 1984, p.56].

Однако при художественном анализе произведения «защиты» от манипулятивного воздействия, конечно же, недостаточно.

В этом плане представляет интерес зарубежный опыт медиаобразования.

Так ведущие британские медиапедагоги убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становятся неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [Burns and Wall, 1990, p.4]. Предложенная британскими медиапедагогами методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятиях медиаобразования [BFI, 2000, p.7]: Freeze Frame (Замораживание кадра); Sound and Image (Звук и изображение); Spot the Shots (Место и кадр); Top and Tail (Начало и конец); Attracting Audiences (Привлечение аудитории); Generic Translations (Видовые трансформации); Cross-media Comparisons (Сравнения медиатекстов); Simulation (Имитация).

Методика «Замораживание кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет своё значение.

Методика этапа «Звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими ещё могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «Место и кадр» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несёт определённую информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Методика «Начало и конец» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т.д.

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся смогут собрать пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И всё это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «Видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и наоборот, из газетного – в стихотворный и т.д.).

Методика «Сравнение медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных

для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной или документальной форме.

Что касается методики «Имитация», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

Данная методика соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, предложенной британскими медиапедагогами К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Хартом (Andrew Hart) и др.

Согласно этой теории предметом медиаобразования является система медиа и её функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агенство»/«agency» (в смысле источника информации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) предполагает, что учащиеся смогут различить такие аспекты как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источнике финансирования медиапродукции и т.д.

Также используется ключевое понятие «категория»/«category» медиатекста. Существует несколько способов определения категории медиатекста. Например, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-популярные и т.д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет-интервью, комедия, драма и т.д.). Разделение медиатекстов по категориям помогает учащимся развить представление о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются, раскрывает законы и условности, которые и служат категориям опорой.

Не менее важно для современной методики медиаобразования ключевое понятие «технология»/«technology», так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста от элементарных (карандаш, краски) до сложных (видеокамера, видеомаягнитофон, компьютер). Практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?» «Как она используется?» «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [Бэзэлгэт, 1995. с.28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной

газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и т.д.) При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссёров», «операторов», «актёров», «ведущих», «репортёров» и т.д. Такие же практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (О.А.Баранов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Ю.И.Божков, Н.Б.Кириллова, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Фёдоров, А.В.Шариков и др.) [Баранов, 2005; Баженова, 1992; Бондаренко, 2003; Божков, 1983; Кириллова, 2005; Пензин, 1974, 1987; Поличко, 1990; Фёдоров, 1994, 1999-2005; Шариков, 1990].

Ключевое понятие «язык медиа» (media language) предполагает, что «медиаобразование стремится развить знание тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, к записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчёт о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, 1995, с.31]. В данном случае подход, ориентированный на формирование критического мышления, также как и культурологический и эстетический подходы в медиаобразовании перекликаются с «семиотической» теорией медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекстов, как синтеза знаков и символов, «кодов».

По отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. И только после этого может осуществляться плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Для освоения языка медиа применяются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съёмки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает более сложные идеи о том, как определённые наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменение времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с.36].

На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.41].



Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются её зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Британские медиапедагоги на занятиях анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?» «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?» Таким образом, рассматриваются вопросы репрезентации реальности со стороны агентства и её трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («категория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и пр. [Burns and Wall, 1990; BFI, 1990; Hart, 1991 и др.].

Далее мы опишем предлагаемые британскими медиапедагогами творческие задания, направленные на изучение шести ключевых понятий медиаобразования. Для удобства мы используем следующие обозначения: АО – «агентство»; К – «категория»; Я – «язык»; Т – «технология»; А – «аудитория»; Р – «репрезентация».

Учащимся предлагаются творческие задания [BFI, 1990]:

1.-составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача» (К);

2.-сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу (К, Я, Т, А, Р);

3.-анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображённых на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменилось ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов данной работы с результатами работ других учащихся (К, Я, Т, Р);

4.- придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (К, Я, Р);

5. - чтение короткого рассказа. Размышление над тем, что в нём можно снять, а что невозможно. Если необходимо, изменения в сюжете или деталях рассказа для лучшей его экранизации (К, Я, Т, Р,);

6.- моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам предъявляют героя/героиню, мир, в котором живут персонажи. Целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность (К, Я, Т, Р);

7.- ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий (К, К, Р);

8.- подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съёмки сцены драки, например, в вестерне (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) (К, Я, Т, Р);

9.- чтение сценарной строки (к примеру: «Он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (К, Я, Т, Р);

10.- съёмка короткого видеосюжета (длительность 1-3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съёмки (К, Я, Т, А, Р.);

11.- прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (К, Я, Р.);

12.- просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (К, Я, Т, Р.);

13.- работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.) (К, Я, Т, АО Р, А.);

14.- чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что данные тексты ещё не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста (К, Я, А, Р);

15.- разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок\_ и т.д. (К, Я, АО, Т, А, Р.);

16.- составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учётом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (К, АО, А, Р);

17.- составление заявки на медиатекст определённого вида и жанра (К, Я, АО, Т, А, Р);

18.- подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на аудио/видеомагнитофон и т.д.) (К, Я, АО, Т, А, Р);

19.- подготовка макета газеты (журнала) (К, Я, АО, Т, А, Р);  
- монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (К, Я, АО, Т, А, Р);

20.- монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.), Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (К, Я, АО, Т, А, Р.);

21.- разработка минисценария медиатекста (К, Я, АО, Т, А, Р);

22.- изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (К, Я, АО, Т, А, Р);

23.-заполнение таблицы о мужских и женских ролях. Попытка обоснования своих ответов. Пересказ сюжета с изменением женских и мужских ролей, стиля жизни персонажей и т.д. (К, Я, Т, Р, А);

24. -составление списка актёров, актрис, телеведущих, которых на данный момент можно считать звёздами. Составление пронумерованного списка фильмов, в которых играл/а данный/ая актёр/актриса. Занесение каждого фильма в сетку таблиц, с расположением названий фильмов на линии в том месте, где персонаж лучше всего характеризуется определённым качеством (К, Я, Р.);

25.-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медитекста у аудитории (К, Я, АО, Т, А,Р);

26.-анализ объёма медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объёма для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (К, Я, АО, Т, А, Р). Последующее определение типа медитекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

27.-анализ медиатекста на историческую тему, основанную на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (К, Я, АО, А, Р);

28.-сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отражённых в медиатексте и о самом медиатексте (К, Я, Т, Р);

29.-исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или источника медиаинформации (газеты, журналы, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (К, Я, АО,Т, А, Р.);

30.-выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (К, Я, Т, А, Р.);

31.-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (К, Я, Т, Р);,

32.-описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. (К, Я, Т, Р.);

33.-выделение ритмических блоков в медиатекстах «романного характера (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учётом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются камерными и интимными (К, Я, Т, Р.);

34.-подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (К, Я, Т, Р.);

35.-сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале (К, Я, Т, А, Р).

**Т А Б Л И Ц А 1**  
**Распределения творческих заданий для учащихся, нацеленных на усвоение шести**  
**ключевых понятий по медиаобразованию**

Номера заданий	«агентство»	«категория»	«язык»	«технология»	«аудитория»	«репрезентация»
1		*				
2		*	*	*	*	*
3		*	*	*		*
4		*	*			*
5		*	*	*		*
6		*	*	*		*
7		*	*			*
8		*	*	*		*
9		*	*	*		*
10		*	*	*	*	*
11		*	*			*
12		*	*	*		*
13	*	*	*	*	*	*
14		*	*	*		*
15	*	*	*	*	*	*
16	*	*			*	*
17	*	*	*	*	*	*
18	*	*	*	*	*	*
19	*	*	*	*	*	*
20	*	*	*	*	*	*
21	*	*	*	*	*	*
22	*	*	*	*	*	*
23		*	*	*	*	*
24		*	*			*
25	*	*	*	*	*	*
26	*	*	*	*	*	*
27	*	*	*		*	*
28		*	*	*		*
29	*	*	*	*	*	*
30		*	*	*	*	*
31		*	*	*		*
32		*	*	*		*
33		*	*	*		*
34		*	*	*		*
35		*	*	*	*	*

В данной таблице приняты следующие обозначения:

По вертикали расположены под номерами от 1 до 35 творческие задания.

По горизонтали – шесть ключевых понятий медиаобразования.

Анализируя таблицу 1, мы можем увидеть, что существует группа творческих заданий, нацеленных на усвоение всех шести ключевых понятий. Это задания под номерами 13, 15, 17-22, 25, 26, которые мы и считаем наиболее целесообразными и эффективными в процессе медиаобразования студентов. Наряду с этим есть творческие задания, направленные на усвоение только одного (№1) или двух (№24) ключевых понятий медиаобразования.

Наряду с творческими заданиями британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. Например, такие как:

-«Актёры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приёмный ребёнок»). Работа идёт в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему (К, Я, Т, Р).

-«Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста) (К, Я, А, Т, Р).

-«Суд» (суд над персонажами медиатекста) (К, Я, А, Т, Р).

-«Съёмка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съёмочного процесса, включая финансовые расчёты, подбор актёров и подписание контрактов) (К, Я, А, Т, Р).

-«Реклама заявки на медиатекст», «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта» (К, Я, А, Т, Р).

-«Рекламная кампания медиатекста», «продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)» (К, Я, А, Т, Р).

По мнению Л. Мастермана успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами: ясное понимание педагогом целей обучения; продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учётом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма; регулярность проверки, анализа, (а если нужно – и пересмотра) целей занятий [Masterman, 1997, p.19].

Эффективность медиаобразования Л.Мастерман предлагает оценивать «двумя принципиальными критериями»: способность учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях; уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [Masterman, 1997, p.43].

В процессе медиаобразования к учащимся могут предъявляться следующие требования к знаниям и умениям:

-учащиеся должны иметь доступ к печатным, визуальным и электронным медиа с различными целями;

-учащиеся должны владеть терминологией медиаобразования;

-учащиеся должны понимать, что все медиатексты содержат «сообщения» (messages);

-учащиеся должны уметь «декодировать» и анализировать (с помощью так называемого «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношение между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;

-на основе полученных знаний учащиеся должны иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми [Фёдоров, 2004, с.191].

Американские педагоги разработали систему целей контакта аудитории различного возраста с медиа. Остановимся более подробно на описании целей для учащихся старшего школьного возраста, т.к. этот возраст ближе всего находится к юношескому возрасту студентов, с которыми работаем мы.

А. Аспект доступности к медиа (включая терминологию):

-умения отбора медиатекстов широкого спектра форм и обоснование причин своего выбора;

-доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;

-доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов, умения отбора тех данных, которые лучше всего подходят для данного проекта;

-использование медиа для оценки языка медиатекстов и широкого круга их форм, жанров и категорий;

-умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа, включая такие сложные как «монтаж», работа редактора и т.д.;

-умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением (включая маркетинг; пресс-макет, политические кампании в медиа и др.).

Б. Аспект анализа медиатекстов («Медиа содержит сообщение, которое нужно проанализировать»):

- понимание сюжета как серии сконструированных условностей, таких как мотивы поступков персонажей, эпизоды, иерархия событий и героев и т.д.;

-анализ подразумеваемых и открыто выраженных идей, тех или иных пристрастий (предвзятости) автора медиатекста;

-понимание, что основной смысл медиатекста передаётся через комбинацию элементов (таких как звук, кадр, перспектива и т.д.);

-сравнение гендерных, социальных и профессиональных стереотипов в медиатекстах различных «культурных полей»;

-понимание того, как жанр проясняет ожидания аудитории по отношению к содержанию медиатекста;

-понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте и критический анализ мнений других учащихся;

-анализ того, как символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.) могут взаимодействовать друг с другом для создания определённого смысла текста;

-анализ эффекта воздействия рекламы, рассмотрение значения рекламы для коммерческих медиа;

-сравнение путей, которыми различные виды медиа интерпретируют похожие фабулы или истории;

-сравнение и анализ медиатекстов одинаковых и различных типов (к примеру, репортажи в различных газетах, на телевидении, в системе Интернет).

В. Аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью):

-определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;

-подбор примеров социальных воздействий некоторых медиатекстов;

- распознавание конкретных и абстрактных значений в медиатексте, понимание того, что люди воспринимают медиатексты дифференцированно – в зависимости от многих факторов, таких, как возраст, пол, раса, жизненный опыт;

- использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»), критический анализ медиатекстов, объяснение того, как медиатексты могут влиять на аудиторию;

- оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте и объяснение причин такого рода воздействий;

- выражение собственных предпочтений во время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;

- внимательное и «критическое» чтение медиатекстов, включая различные развлекательные и учебные медиатексты, анализ отдельных компонентов текста, их воздействия;

- анализ влияния медиа на аудиторию в зависимости от типов медиапродукции.

Г. Аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов):

- экспериментирование с различными формами и технологиями с целью исследования того, как они используются для передачи специфических текстов, «посланий»;

- использование различной техники в планировании и создании медиатекстов, внимательный и критический анализ полученного результата;

- создание медиапродукции, предназначенной для специфической аудитории, предвидение того, как аудитория может отреагировать на такую продукцию;

- выполнение и презентация своего медиапроекта.

Анализ приведённых выше творческих заданий, проблемных вопросов и ролевых игр позволяет сделать вывод о том, что методика медиаобразования учащихся может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы) так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). В классификации второго типа отчётливо доминируют проблемный, эвристический и исследовательский методы.

Многие педагоги и исследователи (Э.Харт, К.Бэзэлгэт и др.) считают, что наиболее эффективные подходы в рамках теорий медиаобразования как формирования критического мышления и культурологического медиаобразования должны опираться на «ключевые понятия медиаобразования». Мы также полностью разделяем эту точку зрения. Однако мы считаем, что теорию медиаобразования как формирования критического мышления можно не выделять отдельно. Принципы формирования критического мышления аудитории должны присутствовать во всех направлениях медиаобразования, нацеленных на понимание и оценку аудиторией эстетических, социальных, идеологических, политических аспектов (содержания воздействия и т.д.) медиатекстов (медиа). На наш взгляд, любой медиатекст содержит все эти аспекты – будь то телевизионная информационная программа, новостной выпуск, художественный или документальный фильм, радиопередача, газетная статья и т.д. Особенно это относится к экранному медиа, т.к. изначально их

истоками явилось художественное игровое кино – вид современного искусства. А это произведение искусства надо воспринимать и оценивать (и обучать этому учащихся) как единое целое, в комплексе его эстетической, нравственной, идейной, политической, культурологической и пр. составляющих.

**На основании изложенного выше анализа моделей медиаобразования и методических подходов мы разработали собственную модель медиаобразования студентов на интегрированных занятиях по иностранному (английскому) языку в рамках спецкурса в педагогическом вузе.**

**Разработанная нами модель состоит из трёх основных блоков:**

1) Подготовительный (пропедевтический) блок – констатация уровня медиакомпетентности и уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

2) Основной блок - проведение занятий спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств», включающий четыре основных этапа, а именно:

а) обучающий этап:

- развитие у студентов аудиовизуального восприятия и умений анализа художественной структуры произведений экранных искусств разных видов и жанров (образное обобщение, синтез элементов пространственно-временного, звукозрительного повествования, рассмотрение содержания эпизодов произведения экранного искусства, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности фильма в целом, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда, монтажа и т.д., выявление авторской концепции и умения выражения на английском языке (в устной и письменной форме) своего личного отношения к данной позиции создателей экранного произведения.

- знакомство будущих педагогов с основными вехами истории англоязычного кинематографа, телевидения и видео, характерными особенностями современной социокультурной ситуации;

б) тренировочный этап:

- тренировка и закрепление в устной и письменной иноязычной речи полученных знаний по изучаемым темам;

в) творческий этап:

- практические занятия, направленные на овладение студентами креативными умениями на материале англоязычных экранных искусств (работа над киноафишами, любительская видеосъемка, написание минисценариев на английском языке и т.п.);

г) продуктивный этап:

- использование полученных студентами знаний и умений при рецензировании произведений англоязычных экранных искусств, проведении дискуссий, конкурсов по фильмам на английском языке.

3) заключительный (результативно-оценочный) блок:

- повторная констатация уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств.



Данная модель была внедрена в учебный процесс педагогического вуза с помощью разработанного нами спецкурса «Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств», тесно связанного с предметами психолого-педагогического цикла, носящего интегративный характер, базирующегося на основе учебного предмета общекультурного блока «Иностранный язык» (английский язык).

При разработке спецкурса нами учитывалась также модель медиаобразования студентов, разработанная А.В.Фёдоровым [Федоров, 2005, с.83-88]. Основной целью спецкурса является развитие медиакомпетентности – то есть умения воспринимать, критически анализировать и оценивать (в том числе - с эстетической точки зрения) произведения экранных искусств, а также развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Занятия спецкурса проводятся нами на английском языке с учётом лингвистических знаний, которые получены студентами при изучении иностранного языка на I и II курсах в объёме вузовской учебной программы, показавшей достаточно высокий уровень владения английским языком. Это студенты, сдавшие итоговый экзамен в конце II курса на оценки «отлично» и «хорошо».

Если говорить о необходимости изучения иностранного языка в современной социокультурной ситуации, нельзя не сказать о том, что в последнее время расширяются международные контакты в различных областях науки, техники, искусства. Выпускники вузов – молодые специалисты – имеют большие возможности работы в различных совместных предприятиях, инофирмах. Привычными стали поездки за рубеж по личным и служебным делам. Расширение глобальной сети Интернет даёт возможность интернационального общения, получения информации по всем направлениям профессиональной деятельности, культуры.

В этой связи всё большее значение придаётся знанию иностранного языка, что способствует не только повышению уровня квалификации молодого специалиста, но и его общекультурного уровня, расширению кругозора, знакомству с культурой других народов, развитию умения восприятия и оценки различных видов искусств, в частности - экранных искусств, которые весьма распространены в современной мире.

Добавим к этому ещё и то, что иностранный язык по учебным планам неязыковых вузов преподаётся только на 1-м и 2-м курсах. Знания студентов, имевших на младших курсах высокий уровень владения иностранным языком, остаются невостребованными и не совершенствуются в оставшиеся годы обучения.

При этом, термин «владеть языком» понимается нами как «владеть речью», т.е. владеть способностью общаться на данном языке. «Изучать язык» в строго научном понимании означает усвоить теоретические сведения о средствах и структуре данного языка. При этом бывает, что в практическом плане (в речи) изучающий язык не владеет им. При обучении в языковом вузе и овладевают языком как средством общения (практическое владение), и изучают его как систему средств выражения (теоретический план). В неязыковом же вузе «языку обучают только как средству общения, реализуемому в речи (устной и письменной). Теоретические сведения при этом не составляют специальный

предмет изучения, а используются только в той степени, в которой они могут помочь овладению речью» [Берман, 1970, с.54].

Учитывая специфику занятий, которые проводятся на английском языке, на первом этапе осуществляется констатация уровней медиакомпетентности и иноязычной компетентности студентов с целью применения в дальнейшем дифференцированного подхода и учёта имеющихся практических знаний и повышения качества этих знаний в дальнейшем.

Также добавим ещё и то, что на протяжении всех этапов мы осуществляем работу непосредственно с текстами по медиаобразованию на английском языке, что даёт возможность, начиная с первых занятий активизировать устную речь студентов и пополнять лексический запас специальной терминологией. На наших занятиях большую роль играет направляющая и корректирующая деятельность педагога, который обращает внимание не только на содержание выступлений студентов, но и на правильное оформление их речевых высказываний на английском языке. Также мы стараемся создавать на занятиях атмосферу одновременно благожелательности и требовательности, вызывать у студентов заинтересованность в успешности текущей работы и ответственность за её качественное выполнение.

При разработке нашего спецкурса мы также имели в виду и цели обучения иностранному языку (практические, воспитательные и образовательные).

Целью изучения иностранного языка в неязыковом вузе, исходя из того, что иностранные языки, преподаваемые в школах и вузах нашей страны, по своей социальной природе представляют собою живые языки и служат средством устного и письменного общения, является формирование у студентов основ практического владения ими.

Студент педагогического вуза в силу специфики своей будущей профессии должен обладать общими навыками коммуникации, развитию которых также способствует изучение иностранного языка. Ведущим методом при овладении иностранным языком является коммуникативный метод, основанный на диалогическом общении. Различают вербальную (словесную) и невербальную коммуникацию. К средствам невербальной коммуникации относятся мимика, жесты, различные системы сигнализации. Вербальная коммуникация может осуществляться в двух основных формах: письменной и устной.

В процессе общения человек решает следующие основные задачи: получение и передача информации; самопрезентация. Залогом успешного решения этих задач является развитие навыков основных видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания и говорения. В процессе общения на иностранном языке (как и на родном) очень важно знание грамматических правил и стилистики. Большую роль играет также владение студентами тематической терминологией.

Эффективное получение информации относится как к устной, так и к письменной речи и зависит от уровня владения навыками чтения и слушания. Передача информации (в письменной и устной форме) предполагает владение навыками письма и говорения. Позитивная самопрезентация означает способность произвести хорошее впечатление на собеседника и предполагает владение основами культуры речи, что включает в себя и знание норм языка, и умение произвести на

собеседника приятное впечатление, продемонстрировав свои положительные качества.

Для совершенствования речевых умений (письма и говорения) немаловажно развитие навыков чтения, так как в процессе чтения вырабатывается способность быстрее, глубже понимать и анализировать читаемое, что является основой для самостоятельного творчества. Эффективное чтение означает способность извлекать полезную информацию из прочитанного текста (печатного и рукописного) и запоминать её для дальнейшего использования.

Для облегчения понимания текста разработаны различные методики, основанные на делении текста на смысловые части и выделение в них смысловых опорных пунктов в такой последовательности:

- в каждом абзаце выделяются ключевые слова, т.е. такие слова или сочетания слов, которые являются наиболее важными, несут основную информационную нагрузку;

- из ключевых слов составляются смысловые ряды, т. е. предложения, которые включают ключевые слова и слова-связки. В результате получается сжатое содержание абзаца;

- определяется основное значение (так называемая доминанта) текста в результате осмысления смысловых рядов. Доминанта должна составлять не более 25% от первоначального объёма текста.

Навык эффективного чтения помогает развивать способность эффективного слушания, т.е. умения извлекать полезную информацию в условиях устного общения. Здесь доминирующим фактором является готовность и желание слушать, что, в свою очередь, определяется отношением слушателя, его интересами, мотивами и эмоциональным состоянием. Использование на занятиях медиатекстов экранных искусств, представляющих интерес для студентов, вызывающих эмоциональный отклик, способствует повышению готовности и желанию слушать и воспринимать иностранную речь, а также обсуждать увиденное на английском языке. Для развития навыков эффективного слушания, по мнению одного из известных американских специалистов в области речевой коммуникации Дж.Кэппа (J.Capp), необходимо выработать следующие умения: умение концентрироваться; умение анализировать услышанное; умение слушать критически; владеть вспомогательными средствами [Цит. по: Павленок, 1997, С.102-103].

При этом концентрация – не пассивный, а активный творческий процесс, требующий больших усилий. На проводимых нами занятиях мы старались учитывать необходимость создания условий для лучшей концентрации студентов, а именно: подбирать интересный для студенческой аудитории материал; в пропедевтический (подготовительный) период вводить и изучать со студентами незнакомую лексику (слова, словосочетания), встречающуюся в лекции педагога или в просматриваемом киноэпизоде; проводить предварительную беседу по представляемой теме или вступительное слово к фильму, отрывок из которого будет представлен студентам на английском языке; перед началом практического аудирования давать студентам творческие задания (предугадать последующие события в представленном киноэпизоде, продолжить излагаемую педагогом тему путём высказывания своего предположения, точки зрения и т.д.).

Методика наших занятий нацелена на развитие умений студентов анализировать услышанное и включает в себя следующие аспекты:

- лекционный материал на английском языке преподаватель преподносит небольшими порциями (фрагментами), перемежая его вопросами к аудитории, отвечая на вопросы аудитории. По окончании лекции новый материал обязательно тренируется и закрепляется в ходе беседы по форме «педагог  $\leftrightarrow$  студент»;

- перед началом лекции (введении новой темы, материала) преподаватель сообщает название темы, основную цель, краткий план (записывает на доске), вводит незнакомую лексику по форме «педагог  $\rightarrow$  студенты»;

- в ходе лекции используется наглядный иллюстративный материал – медиатексты (видеоотрывки из кинофильмов), схемы (например, хронология истории англоязычных экранных искусств или процесс создания кинофильма) и т.д.;

- в конце лекции педагог подводит студентов к заключению и совместным выводам по изучаемой теме в форме «студенты  $\rightarrow$  педагог», «педагог  $\rightarrow$  студенты»;

Предложенные Дж.Кэппом принципы критического слушания совпадают с идеями медиапедагога Л.Мастермана (L.Masterman) [Masterman, 1995, 1997, 2000] в плане обучения аудитории осознанию и противодействию манипулятивного воздействия оратора (лектора, журналиста теленовостных программ, автора документального кино и т.д.). Мы также использовали эти положения в разработке методики проведения наших занятий. Здесь особенно проявляется взаимосвязь методики обучения иностранному языку (в плане научения критическому слушанию) и методики медиаобразования (в плане научения критическому мышлению при восприятии и оценки медиатекстов).

Для эффективного овладения иноязычной речью очень важно также совершенствование навыков письма. Под эффективным письмом понимается умение писать тексты различного содержания (деловые письма, доклады, рефераты, сочинения и т.д.). Создание письменного текста на иностранном языке – трудоёмкая процедура, но навыки письма могут быть развиты и усовершенствованы. Этому способствует обучение учащихся основным принципам письма. Вот почему мы учим студентов выражать в тексте следующие категории: тема – то, о чём говорится в тексте; идея – основная мысль автора; проблема – вопрос, требующий решения или освещения; жанр – конкретный тип текста.

Разработанная нами методика предусматривает обучение студентов поэтапному процессу составления письменного текста. Первый этап – это формирование идеи, которую надо выразить на письме, и сбор материала, т.е. выбор соответствующих проблем, подкрепляющих или доказывающих эту идею. Второй этап – придание тексту очертания (его «обрисовка»), добавление или отбрасывание деталей с целью адекватного подтверждения основной идеи текста, а также выбор слов и выражений, соответствующих избранному жанру. Третий этап – редактирование и корректировка. Редактирование предполагает проверку грамматической и стилистической правильности написанного в черновом варианте текста, а корректировка – исправление ошибок, опуск или опечаток в его чистовом варианте.

На первой стадии работы, когда происходит обдумывание идеи и подбор подкрепляющего её материала, нами используется ряд технических приёмов

предварительного письма, к числу которых относятся: мозговой штурм, составление списка, плана текста. На втором этапе работы важно умение оценивать степень конкретности подтверждающих главную идею фактов и деталей, их адекватность. Третий этап предполагает хорошее знание грамматики.

Нами разработаны циклы письменных творческих заданий, которые также рекомендуются и медиапедагогами при работе с медиатекстами: написание рецензий на просмотренные кинофильмы, письменный пересказ статей кинокритиков из англоязычной кинопрессы, письменные рефераты о деятельности мастеров экрана на основе материала англоязычной кинопрессы или интернетсайтов и т.д. На первых занятиях педагог обязательно оказывает студентам помощь при обработке выбранного материала, особенно на стадии корректировки и редактирования. Затем подготовленные письменные тексты студенты представляют на занятиях в устной форме (читают, отвечают на вопросы педагога и студентов). По мере овладения специальной тематической терминологией, повторения грамматических правил большинство студентов справляется с такими видами заданий самостоятельно. Однако, при необходимости, педагог всегда оказывает помощь, так как всё равно знания студентами английского языка находятся на различном уровне.

Качество написанного текста на английском языке оценивается по следующим основным критериям: единство содержания, предполагающее чёткую формулировку главной цели и однонаправленность раскрывающего её материала; подкреплённость, т.е. достаточное количество фактов, подтверждающих идею автора; связность, т.е. чёткость композиции и логическая связь между частями; грамматическая правильность.

На наших занятиях студенты овладевали и навыками устной речи. Умение правильно и чётко выражать свои мысли является решающим при реализации основных целей и задач коммуникации на иностранном языке. Устную речь принято подразделять на монологическую и диалогическую. При подготовке монологической речи студенты обучаются законам композиции, которые предполагают членение текста на вступление, основную часть и заключение. В диалогической речи очень важным является процесс коммуникации, эмоционально окрашенная речь с присутствием вводных слов, обращений и т.д.; умения правильно в грамматическом и лексическом планах задавать вопросы и отвечать на них.

В этом направлении мы используем следующие виды заданий для студентов: подготовить устное изложение (рассказ) по избранной теме, составить рассказ от имени героя экранного медиатекста, составить диалог по прочитанному тексту или заданной теме, сделать вступительное слово к фильму (с демонстрацией его ключевых эпизодов), участвовать в дискуссии по проблемам экранных искусств, выступить с собственной рецензией и др.

Мы обучаем студентов при подготовке устного монологического выступления на английском языке на первом этапе составлять письменный текст, так как студенты пока ещё не обладают достаточным запасом лексики по изучаемым темам. Студенты вначале пишут текст и затем работают с готовым письменным текстом (самостоятельно или с педагогом): делают интонационную разметку (движение мелодики, паузы и т.д.), транскрипцию отдельных звуков в незнакомых словах. Затем студенты дома готовят текст (читают вслух, учат наизусть или пересказывают

близко к тексту). Мы стараемся при выборе видов заданий осуществлять индивидуальный подход к студентам в зависимости от их базовых знаний. Например, при подготовке игры «Конференция кинокритиков» одним студентам мы поручали выступать со статьями кинокритиков (студенты готовили и читали вслух отрывки из журнальных статей о кинофильмах), другие студенты выступали в роли журналистов (задавали вопросы кинокритикам), третья группа студентов, обладающая лучшими знаниями по английскому языку, являлась «экспертами» (обобщали дискуссию, давали оценку, делали выводы). Самая сложная работа выполнялась студентами третьей группы. Они должны были хорошо владеть материалом по теме, понять выступления «кинокритиков», суметь проанализировать услышанное и подготовить собственное устное монологическое выступление по теме. Конечно, проведение такого рода занятия требуют предварительной подготовки студентов, как на предыдущих занятиях, так и дома.

Для эффективности интегрированных занятий по медиаобразованию и иностранному (английскому) языку нами использовались специфические методы, которые соответствуют основным целям медиаобразования, а также целям совершенствования владения иностранным языком студентами.

Построение наших интегрированных занятий по медиаобразованию и иностранному языку в рамках спецкурса в полной мере соответствует практической направленности обучения иностранному языку, так как студенты педагогического вуза (факультет социальной педагогики) в соответствии с учебным планом изучают предмет «Медиаобразование как средство организации социокультурной деятельности учащихся (школьников)». Для них очень важно в этой связи овладеть терминологией медиаобразования на английском языке с целью получения новой информации, например, из глобальной сети Интернет, в которой помещены сайты ведущих мировых держав в области медиаобразования.

Наши занятия отвечают также принципу дальнейшего совершенствования владения иностранным языком, предусмотренного программой (учебным планом) по иностранному языку, осуществляемого в рамках занятий спецкурса.

Цели наших интегрированных занятий в рамках спецкурса соответствуют повышению удельного веса самостоятельной работы студентов с использованием технических средств обучения. Правда, мы предлагаем в данном случае применять технические средства обучения (например, видеомагнитофон, домашний кинотеатр, DVD-плеер, компьютер) не только как вспомогательные, но и как основные (просмотр художественных фильмов на английском языке с последующим написанием рецензии, вступительного слова к фильму, творческие задания по озвучиванию эпизодов из художественных фильмов на английском языке, вступительное слово на английском языке к художественному фильму и т.д.). Выполнение этих заданий требует тщательной самостоятельной работы студента с последующей демонстрацией их в аудитории.

Если говорить о технических средствах обучения (ТСО), то в отечественной методике преподавания иностранных языков традиционно применяются кинофильмы (фрагменты). Так, например, ещё в 60-е годы XX века Ф.М.Рожкова [Рожкова, 1967] в своём учебном пособии предлагает разработку серии уроков по использованию звуковых учебных кинофильмов при обучении

английскому языку в средней школе, созданных «Моснаучфильмом» и «Школфильмом».

По мнению Ф.М.Рожковой, с которым мы полностью согласны, «использование кинофильмов на уроках английского языка вносит разнообразие в учебный процесс, содействует активизации учащихся, повышает интерес к изучению английского языка. Кинофильм на уроках английского языка является эффективным средством развития навыков устной речи и, несомненно, способствует закреплению пройденного фонетического, лексического и грамматического материала, а также некоторому расширению лексического запаса учащихся.

Восприятие звучащего текста фильма на английском языке содействует подготовке учащихся к пониманию речи разных людей. Работа с кинофильмами способствует также развитию навыков письменной речи, так как после просмотра учащиеся делают письменные пересказы содержания кинофильма, составляют диалоги, вопросы по содержанию кинофильма и ответы на них.

Всё шире используются кинофильмы и во внеклассной работе, например, на занятиях кружков иностранного языка по развитию навыков устной речи.

Использование кинофильмов имеет также определённое образовательное и воспитательное значение. Так, например, просматривая кинофильмы, учащиеся помимо знаний и навыков получают дополнительные сведения о стране изучаемого языка (кинофильмы «Робин Гуд», «Лондон»)» [Рожкова, 1967, с.4].

Ф.М.Рожковой предлагается следующая структура урока: фонетическая зарядка; вступительное слово учителя; демонстрация фильма (10-12 минут); вопросы и ответы учащихся по его содержанию; повторная демонстрация фильма; пересказ его содержания (в разных видах); задание на дом [Рожкова, 1967, с.5].

Ф.М.Рожкова называет кинофильм «экранной наглядностью», использование которой на уроках «предназначено для дальнейшего совершенствования навыков устной речи учащихся. Учащиеся должны не только выражать свои мысли на иностранном языке, но и понимать иностранную речь на слух. Поэтому в методике использования кинофильмов на уроках английского языка должна быть отражена работа над развитием навыков восприятия иностранной речи на слух».

Автор пособия в этой связи предлагает следующие методы работы:

- вступительное слово учителя до просмотра кинофильма;
- вводный рассказ учителя с кратким изложением содержания фильма до его просмотра;
- просмотр кинофильма и вопросно-ответные упражнения по его содержанию;
- составление плана пересказа содержания фильма;
- пересказ содержания фильма по плану и ключевым словам;
- пересказ содержания фильма от имени действующих лиц;
- пересказ содержания кинофильма в форме инсценировки (драматизация);
- пересказ по заданной теме;
- пересказ по цепочке;
- составление диалогов на темы, близкие к теме просмотренного фильма;
- письменное изложение;
- домашние сочинения на темы, близкие к теме просмотренного кинофильма.

Как мы видим, многие задания, предложенные Ф.М.Рожковой, совпадают с аналогичными разработками российских медиапедагогов (О.А.Баранов, А.В.Федоров и др.).

Хотя предложенные Ф.М.Рожковой подходы использования кинофильмов на уроке иностранного языка были разработаны несколько десятилетий назад, на наш взгляд они актуальны и эффективны. В них заложены основы интеграции медиаобразования и предмета «Иностранный язык», так как здесь налицо сочетание методов преподавания иностранных языков и методов обучения восприятию медиатекстов.

Практическая цель обучения неотделима от воспитательной, которая заключается в осуществлении комплексного подхода к вопросам нравственного и эстетического воспитания, проводимого на лучших образцах художественной культуры, в понятие которой входит и экранная культура. Образовательная цель обучения иностранному языку заключается в расширении кругозора студентов, снабжении их информацией об истории, литературе, искусстве (в нашем случае и киноискусстве), быте страны изучаемого языка, а также в обогащении студентов новыми языковыми средствами для выражения одной и той же мысли.

Мы исходили и из того, что достижение целей и решение поставленных задач в преподавании иностранного языка осуществляется с помощью различных средств обучения, выступающих в определённой, методически обусловленной системе, включающей основные и вспомогательные средства обучения. Однако, если в методической литературе по обучению иностранному языку учебники и книги для чтения относятся к основным средствам, а наглядные пособия, набор аудиокассет с записью текстов для аудирования, учебные видеофильмы, кинофрагменты, кинофильмы (используемые только для аудирования) [Саломатов и др., 1985, с.66] – к вспомогательным, то мы ставим в равное положение кино и видеофильмы наряду с основными средствами обучения.

Предлагаемая нами технология образовательного процесса по интегрированному медиаобразованию с предметом «Иностранный язык» студентов вуза, включающая совокупность методов и средств, направленных на достижение запланированного результата, представляет собой комплекс, охватывающий:

А. Планируемые результаты обучения, заключающиеся в развитии медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов;

Б. Методы диагностики текущего состояния обучаемых в плане развития медиакомпетентности и иноязычной компетентности (анкетирование, наблюдение, тестирование, рецензирование, анализ продуктов творческой деятельности студентов и т.д.);

В. Модель обучения, состоящую из трёх основных блоков:

1) Подготовительный (пропедевтический) блок – констатация уровня медиакомпетентности и уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

2) Основной блок - проведение занятий спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств», включающий четыре основных этапа, а именно:

а) обучающий этап:



- развитие у студентов аудиовизуального восприятия и умений анализа художественной структуры произведений экранных искусств разных видов и жанров (образное обобщение, синтез элементов пространственно-временного, звукозрительного повествования, рассмотрение содержания эпизодов произведения экранного искусства, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности фильма в целом, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда, монтажа и т.д., выявление авторской концепции и умения выражения на английском языке (в устной и письменной форме) своего личного отношения к данной позиции создателей экранного произведения.

- знакомство будущих педагогов с основными вехами истории англоязычного кинематографа, телевидения и видео, характерными особенностями современной социокультурной ситуации;

б) тренировочный этап:

- тренировка и закрепление в устной и письменной иноязычной речи полученных знаний по изучаемым темам;

в) творческий этап:

- практические занятия, направленные на овладение студентами креативными умениями на материале англоязычных экранных искусств (работа над киноафишами, любительская видеосъемка, написание минисценариев на английском языке и т.п.);

г) продуктивный этап:

- использование полученных студентами знаний и умений при рецензировании произведений англоязычных экранных искусств, проведении дискуссий, конкурсов по фильмам на английском языке.

3) заключительный (результативно-оценочный) блок:

- повторная констатация уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств.

В общий комплекс входит также система критериев выбора оптимальной модели для решения условий и задач образовательного процесса, состоящая из показателей развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов до начала формирующего эксперимента и по его завершении.

По уровню применения технология курса специализации относится к предметно-интегрированным технологиям (сочетание учебных предметов «Медиаобразование» и «Иностранный язык»).

По ориентации на структуру личности предлагаемая нами технология относится к разряду:

- информационных технологий (формирование представлений, понятий, знаний, навыков и умений по изучаемому курсу);

- операционных технологий (формирование способов умственных действий, в частности критического, самостоятельного мышления);

- эмоционально-нравственных технологий (формирование сферы этических и эстетических отношений);

- саморазвивающих технологий (формирование самоуправляющихся механизмов личности студента);
- эвристических технологий (развитие творческих способностей студентов);
- прикладных технологий (формирование действенно-практической сферы).

По характеру воздействия на обучаемого нашу технологию можно отнести к обучающе-развивающим проникающим политехнологиям, при которых учебный процесс комбинируется из двух монотехнологий (доминантные принципы двух учебных предметов - «Медиаобразование» и «Иностранный язык»), выполняющих при этом роль взаимного активизатора.

По отношению к позиции обучаемого в образовательном процессе технология курса специализации относится к личностно-ориентированным технологиям (в центре образовательного процесса – личность обучаемого) и технологии сотрудничества.

По характеру взаимодействия педагога и обучаемого предлагаемая технология носит индивидуально-направленный, вербальный (в режиме живого диалога) характер.

По типу организации и управления процессом обучения наша технология представляет собой сочетание традиционного классического вербального обучения и обучения с использованием аудиовизуальных средств, а также индивидуально-направленное обучение в малых группах с элементами сотрудничества.

Представленная нами технология относится к интенсивным образовательным технологиям. В реальной практической деятельности по внедрению нашего спецкурса тесно переплетаются технологии индивидуализации обучения, проблемного обучения, коммуникативные технологии, игровые технологии. Также, естественно, мы используем информационные технологии обучения, ориентированные на специальные технические информационные средства - персональные компьютеры, мультимедиа-системы (телевизор – видеомагнитофон – музыкальный центр, домашний кинотеатр).

Предлагаемые нами технологии обучения в процессе преподавания спецкурса относятся к комбинированным инновационным технологиям, представляющим собой соединение ряда известных элементов (элементы технологии учебных курсов «Медиаобразование и «Иностранный язык») в новую технологию.

**Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:**

1. Для того чтобы сориентировать наше исследование на конкретную молодежную студенческую аудиторию, имеющую свои возрастные, психологические, профессиональные и другие особенности, необходимо учитывать специфику восприятия экранных искусств, так как медиакомпетентность личности (в том числе и личности студента) по отношению к экранным искусствам, как и к искусству вообще, зависит от уровня художественного восприятия и умения критически оценить произведение искусства.
2. Исходя из задач нашего исследования, из существующих моделей медиаобразования наибольший интерес представляют модели, разработанные О.Ф.Нечай и Г.В.Ратниковым; Ю.Н.Усовым; А.В.Фёдоровым.
3. О.Ф.Нечай и Г.В.Ратников предложили модель эстетического воспитания студентов некинематографических вузов средствами кино, дополнив эту модель

впоследствии блоками, связанными с реализацией задачи подготовки студентов - будущих педагогов - к эстетическому воспитанию школьников. При этом О.Ф.Нечай были предложены весьма разнообразные формы работы с кинопроизведениями: лекционно-пропагандистские, письменные работы, творческие работы с фильмом, игровые формы работы с фильмом и т.д. Однако эта модель отражает только эстетическое развитие, что является, безусловно, очень важным и актуальным, но представляет собой лишь один из компонентов медиакомпетентности личности.

4. Предложенная Ю.Н.Усовым модель эстетического воспитания на материале кинематографа обращена не к студенческой, а к школьной аудитории, однако, она легла в основу дальнейших разработок медиапедагогами моделей медиаобразования студенческой аудитории на материале экранных искусств. Ю.Н.Усов для выбора оптимальной модели кинообразования разработал систему её критериев, а также ряд требований, предъявляемых к полноценному восприятию фильмов, которые подходят как для школьной, так и для студенческой аудитории. По сравнению с другими моделями эстетического воспитания средствами киноискусства и телевидения модель, предложенная Ю.Н.Усовым, обладает преимуществом изучения кинематографа через понимание структуры кинообраза, с сохранением целостности восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной формы повествования отдельных эпизодов, от которого аудитория приходит к осмыслению, оценке и анализу произведения экранного искусства в комплексе.

Достоинства данного анализа, «моделирующего процесс художественной концепции фильма», в том, что интегрируются задачи эстетического воспитания в целом: развивается эстетическое сознание, образное, логическое мышление, творческие потенции, социально-мировоззренческие ориентации, используются знания из области других искусств, что полностью соответствует основным функциям педагогического процесса: образовательной, развивающей, воспитывающей.

5. А.В.Федоровым предложена модель подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников на материале экранных искусств, которая состоит из шести основных блоков. В основу данной модели положена адаптированная модель Ю.Н.Усова. Но в отличие от модели Ю.Н.Усова и других моделей, А.В.Федоров предлагает выполнение студентами серий творческих заданий креативного характера, предшествующих просмотрам и обсуждениям фильмов и телепередач разных видов и жанров. Данные задания позволяют студентам на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений экранных искусств. Логичным завершением модели является шестой блок - использование полученных студентами знаний и умений в области эстетического воспитания на материале экранных искусств в процессе педагогической практики. Данный блок с одной стороны дает возможность студентам закрепить полученные знания и умения в профессиональной деятельности, а с другой - преподавателю вуза, обучавшему студентов, предоставляется шанс определить эффективность своей педагогической деятельности и избранной модели подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств. Одной из задач модели медиаобразования, разработанной А.В.Фёдоровым, является

формирование и развитие у аудитории критического мышления на материале различных медиатекстов. А.В.Фёдоров выделил уровни и типы основных приёмов манипулятивного воздействия медиа на аудиторию. Им также разработана методика развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале. А.В.Фёдоров также подчёркивает разницу между критическим анализом информационных медиатекстов (например, информационного телевыпуска) и художественного медиатекста, при анализе которого необходимо учитывать особенности художественной структуры произведения, учитывая более многогранное воздействие произведения искусства.

6. Британские медиапедагоги К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Харт (Andrew Hart) и др. разработали теорию о шести ключевых понятиях медиаобразования («агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Согласно этой теории предметом медиаобразования является система медиа и её функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. Проанализировав предлагаемые британскими медиапедагогами творческие задания, мы выделили как наиболее направленные на изучение всех шести ключевых понятий медиаобразования такие задания как работа с жанровыми стереотипами; разработка рекламной кампании медиатекста; составление заявки на медиатекст определённого вида и жанра; подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей, подготовка макета газеты (журнала); монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.) и анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа; разработка минисценария медиатекста; обоснование своих версий того, почему популярные медиатексты имели успех у аудитории в той или иной социокультурной ситуации; анализ рекламных афиш медиатекстов; анализ объёма медиатекста и последующее определение типа медитекста. Для нас интерес представляют также разработанные британскими педагогами ролевые игры на медиаматериале.

7. Методика медиаобразования учащихся может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы) так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как формирования критического мышления и культурологического медиаобразования должны опираться на ключевые понятия медиаобразования. Мы также полностью разделяем эту точку зрения.

8. Разработанная нами модель медиаобразования студентов на интегрированных занятиях спецкурса «Медиаобразование студентов на материале англоязычных

искусств» базируется на адаптированной модели медиаобразования студентов, разработанной А.В.Фёдоровым. Основной целью спецкурса является развитие медиакомпетентности в области экранных искусств, а также развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Наша модель обучения состоит из трёх основных блоков:

1) Подготовительный (пропедевтический) блок – констатация уровня медиакомпетентности и уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

2) Основной блок, включающий: а) обучающий этап; б) тренировочный этап; в) творческий этап; г) продуктивный этап.

3) Заключительный (результативно-оценочный) блок - повторная констатация уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств.

По уровню применения технология спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» относится к предметно-интегрированным технологиям (сочетание учебных предметов «Медиаобразование» и «Иностранный язык»).

По ориентации на структуру личности предлагаемая нами технология относится к разряду:

- информационных технологий (формирование представлений, понятий, знаний, навыков и умений по изучаемому курсу);
- операционных технологий (формирование способов умственных действий, в частности критического, самостоятельного мышления);
- эмоционально-нравственных технологий (формирование сферы этических и эстетических отношений);
- саморазвивающих технологий (формирование самоуправляющихся механизмов личности студента);
- эвристических технологий (развитие творческих способностей студентов);
- прикладных технологий (формирование действенно-практической сферы).

По характеру воздействия на обучаемого нашу технологию можно отнести к обучающе-развивающим проникающим политехнологиям, при которых учебный процесс комбинируется из двух монотехнологий (доминантные принципы двух учебных предметов - «Медиаобразование» и «Иностранный язык»), выполняющих при этом роль взаимного активизатора.

По отношению к позиции обучаемого в образовательном процессе технология курса специализации относится к личностно-ориентированным технологиям (в центре образовательного процесса – личность обучаемого) и технологии сотрудничества.

По характеру взаимодействия педагога и обучаемого предлагаемая технология носит индивидуально-направленный, вербальный (в режиме живого диалога) характер.

По типу организации и управления процессом обучения наша технология представляет собой сочетание традиционного классического вербального обучения и обучения с использованием аудиовизуальных средств, а также индивидуально-направленное обучение в малых группах с элементами сотрудничества.

Представленная нами технология относится к интенсивным образовательным технологиям. В реальной практической деятельности по внедрению нашего спецкурса тесно переплетаются технологии индивидуализации обучения, проблемного обучения, коммуникативные технологии, игровые технологии. Также, естественно, мы используем информационные технологии обучения, ориентированные на специальные технические информационные средства - персональные компьютеры, мультимедиасистемы (телевизор – видеомагнитофон – музыкальный центр, домашний кинотеатр).

Предлагаемые нами технологии обучения в процессе преподавания спецкурса относятся к комбинированным инновационным технологиям, представляющим собой соединение ряда известных элементов (элементы технологии учебных курсов «Медиаобразование и «Иностранный язык») в новую технологию.

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

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

## **Глава 2. Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств**

### **2.1. Психолого-педагогические условия медиаобразования студентов**

В процессе разработки и внедрения модели медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств нами учитывались психолого-педагогические особенности этой категории молодёжи.

Учёные определяют студенческий возраст (от 18 до 25 лет) как особый период в жизни человека: «По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [Выготский, 1984, с.255]. В отечественной психологической науке группа учёных под руководством Б.Г.Ананьева впервые стала рассматривать студенчество как особую социально-психологическую и возрастную категорию. В исследованиях Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой и др. ученых накоплен объёмный эмпирический материал. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социальной и психолого-педагогической позиций.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединённых институтом высшего образования [Зимняя, 2002, с.183]. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI-XII вв. Студенчество состоит из людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых как предполагается, усердным трудом. Как социальная группа – характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые являются следствием правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [Зимняя, 2002. с.183].

В современной возрастной периодизации молодёжный период выделяется условно, причём нижней границей является возраст 16-17 лет (время первичной социализации), а верхней границей – 24-25 лет (время завершения социализации с усвоением профессиональных, культурных, семейных функций). Возрастные рамки зависят, с одной стороны, от конкретных социально-исторических условий, с другой – от физического и социального созревания конкретного человека.

Важнейшим новообразованием молодости является достижение социальной зрелости как овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, формирование новой взрослой идентичности, т.е. возможности

выполнения социальных обязанностей, а также принятие ответственности за собственную жизнь, решения и поступки на самого себя [Хухлаева, 2002, с.39].

На самом деле, в реальной жизни это проявляется в появлении у человека чувства взрослости. Для современной молодёжи символом достижения взрослости являются финансовые достижения. При этом многие специалисты указывают на «массовый инфантилизм», характерный для современного общества [Горбачёв, 1998, с.25].

На пути достижения социальной зрелости молодому человеку приходится сталкиваться с проблемой личностного самоопределения (социального, профессионального, нравственного, семейного, религиозного), решение которой является основной задачей юности.

Многие учёные изучали проблему возрастного самоопределения. Например, Л.И.Божович рассматривала потребность в самоопределении как важнейшее личностное новообразование старшего школьного возраста, включающее потребность в формировании определённой смысловой системы, определяющей собственное существование [Божович, 1978].

С разных позиций также рассматривается развитие эмоциональной сферы. По мнению многих отечественных и зарубежных исследователей, кризисные проявления в молодом возрасте порождаются определёнными социальными условиями. Так, для современной молодёжи кризисы более характерны, чем для молодёжи, например, 50-х гг. XX в. Это объясняется «комсомольским периодом» жизни, что лишало молодёжь этапа переломности и кризисности. В настоящее время подобное явление наиболее остро выражено у студентов, т.к. именно у них растянут во времени период от окончания школы (детства) до поступления на работу (взрослая жизнь).

Естественно, кризис предваряет предкризисное состояние, проявляющееся в виде детского идеализма, веры в собственное всемогущество. Многие стремятся к общению, испытывают чувства единения, любви и доброты абсолютно ко всем окружающим.

Такого рода эйфория незаметно сменяется сначала потерей интереса к общению, затем появляется ощущение пустоты, апатии, нежелания учиться и просто получать информацию. Это состояние может наступить и внезапно. Многие испытывают депрессивные реакции, повышение тревожности, чувство собственной незащищённости, появляются страхи, основным из которых является страх не достичь новой взрослой идентичности. Кажущаяся уникальность собственных ощущений изолирует их от окружающих, что только усиливает страхи.

Также могут появляться сомнения в отношении выбора профессии, что вполне понятно, т.к. поступая в вуз, молодой человек имеет смутные представления о будущей профессии. Получая первые реальные знания, будущий специалист начинает проецировать их на себя, сопоставлять со своими желаниями и возможностями. Проблема выбора возникает из-за самостоятельного его осуществления. Для многих молодых людей это первый самостоятельный выбор и, следовательно, ответственность за решение они пытаются либо переложить на других (родителей, учителей, сверстников), либо отсрочить выбор. Порой страх взросления приводит к психосоматическим нарушениям, поведенческим маскам взрослости. Однако, большинство молодых людей постепенно приходят к



разрешению кризиса. Позитивное разрешение выражается в самостоятельном принятии ответственности за свою жизнь, что выражается в удовлетворённости самим собой и окружением, повышением интереса к жизни, исчезновении страхов. Изменяется отношение к одиночеству, которое перестаёт тяготить и рассматривается как необходимое условие для общения с самим собой. Появляется осмысленность происходящего, меняется отношение к жизни. Молодые люди начинают осознавать свою индивидуальность и неповторимость, свой собственный путь.

Начинает меняться отношение к друзьям: они принимаются такими, какие они есть, их не хочется переделать. Принципиально изменяются отношения с родителями: позиция ребёнка изменяется на позицию взрослого, что приносит молодому человеку чувство удовлетворения. Однако у некоторых молодых людей выход из кризиса может затягиваться, Во избежание перерастания кризиса в те или иные личностные или психосоматические расстройства им может потребоваться психологическая помощь.

Юношеский возрастной период имеет двойственный характер. Этот этап, с одной стороны, даёт время молодому человеку на осмысление важнейших вопросов выбора собственного жизненного пути, стимулируя развитие личности и снизив тем самым остроту протекания последующих кризисов. А с другой стороны – может стимулировать инфантильность, страх перед собственной самостоятельностью.

Годы студенчества – это последний активный период расширения круга общения, на который приходится пик общения. Но если на первых курсах института происходит общение внутри широких групп, которое концентрируется вокруг совместных праздников и отдыха, то в дальнейшем выделяются неформальные группы по несколько человек, появляются также друзья вне стен института. На старших курсах падает значимость компаний вообще, предпочтение отдаётся общению в парах. Неполное разрешение кризиса встречи со взрослостью может привести к формированию изолированности, невозможности установления устойчивых близких контактов с другими людьми, необходимых для ощущения жизненного счастья. Образ «Я» оказывается не настолько прочным, чтобы соединиться с другим. Человек как бы боится потерять свою идентичность, вступая в близкую связь с кем-либо. Возникает особого рода напряжение, не выдерживая которого молодой человек «изолирует» себя или же вступает в формальные связи [Хухлаева, 2002, с.66].

Для юношеского возраста характерна способность к дружеским связям. При отсутствии такой способности взрослые люди живут в изоляции или могут колебаться от позиции тесного дружеского общения с человеком до резкого, ничем не мотивированного удаления от него, что сопровождается конфликтами.

В этом возрасте сохраняет свою значимость общение с родителями, когда происходит завершение процесса отделения молодого человека от семьи. Реальное отделение необходимо для осуществления своей индивидуальной взрослой жизни.. Отношения с родителями становятся партнёрскими, при котором обе стороны помогают друг другу в процессе собственного развития. Однако к такой ситуации участники не всегда готовы.

Учёные выделяют три основных варианта неконструктивного отделения. Первый – это отделение, сопровождающееся полным эмоциональным разрывом и

формализацией отношений. Второй – сохранение слияния молодого человека и семьи, сопровождающееся сохранением его личностной несамостоятельности. Здесь можно предположить будущие трудности внутрисемейных отношений и конфликты между женой и матерью (мужем и отцом). Третий – установление амбивалентных отношений. Здесь применима следующая схема: отделение, появление вследствие этого чувства вины, возвращение в семью, появление чувства гнева, отделение и т.п. [Хухлаева, 2002, с.68].

В период юности происходит, помимо завершения процесса отделения от семьи, осознание старения родителей, которое является прообразом собственного старения. И это может вызвать довольно сильные эмоциональные реакции. Кроме того, только теперь приходит понимание сути жизни родителей, их ошибок и достижений. Иногда появляется желание применить к ним свои знания, проиграть дома роль терапевта. Нередко к этому склоняют молодых людей сами родители [Хухлаева, 2002, с.68].

Рассмотрим психосоциальное развитие молодого человека. Здесь выделяется два направления: развитие «Я» как члена семьи и развитие «Я» как профессионала. Рассмотрим более подробно второе направление.

Очень важной составляющей личностного самоопределения является осуществление профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение можно рассматривать в двух планах: как ориентацию на определённые виды и характер труда или же как стремление к определённому статусу и месту в системе социальных отношений. В процессе профессионального самоопределения выделяют два этапа юношеского периода: выбор профессии и первоначальное профессиональное становление. Первый этап – этап выбора профессии начинается ещё с момента принятия молодым человеком решения работать по конкретной специальности, т.к. выбранная профессия не всегда соответствует получаемому образованию. По мнению Г.Крайга, на выбор молодого человека влияют такие факторы как влияние родителей, черт личности самого человека и стремление его к самоактуализации [Крайг, 2000].

Первый фактор – влияние родителей – проявляется двояко. С одной стороны, в семье у молодого человека складываются установки в отношении предпочтительного образа жизни. Кроме того, семья во многом определяет его идеалы и ценности и соответственно влияет на понимание молодым человеком смысла собственной жизни. Может быть, поэтому многие исследователи утверждают, что в процессе выбора профессии идёт выстраивание ценностных аспектов «профессионального Я». С другой стороны, семья – источник личностных проблем молодого человека, которые он будет пытаться компенсировать при выборе профессии. Но она при этом и источник ресурсов, возможность реализации которых предоставит также профессия [Крайг, 2000].

Второй фактор – влияние черт личности на выбор профессии – во многом взаимосвязан с влиянием семьи. Необходимо отметить существование соответствия между родом занятий, которые выбирают люди, и чертами их личности.

Стремление к самоактуализации дополняет первые два фактора. На самом деле, для многих людей профессиональная деятельность является сферой самоактуализации, нахождения смысла жизни и выполнения своей жизненной

задачи. Но нужно отметить, что самоактуализация и нахождение смысла жизни возможны не только в профессиональной, но и в семейной сфере [Крайг, 2000].

Отношение студентов к своей будущей профессии рассматривается как форма и мера принятия конечных целей обучения (профессиональная подготовка специалистов).

Наиболее обобщённой формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность, которая определяется как интерес к профессии и склонность заниматься ею [Кузьмина, 1989].

Структура понятия «направленность» состоит из следующих компонентов: представление о цели; мотивы, побуждающие к деятельности; эмоциональное отношение к этой деятельности, удовлетворённость ею [Кузьмина, 1990].

Само же отношение студентов к профессии зависит от протекания учебной деятельности. Отношение к учению как к средству достижения профессиональной подготовки образует учебную мотивацию. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения.

Структура учебной мотивации многозначна по содержанию и формам: профессиональная мотивация (желание получить профессию); познавательные мотивы (получить новые знания и удовлетворение от самого процесса познания); прагматические мотивы (иметь высокий заработок); широкие социальные мотивы (принести пользу обществу); личностные мотивы (занять в будущем определённое положение в обществе и в ближайшем социальном окружении) и т.п.

В общей структуре каждая из указанных характеристик может иметь доминирующее или подчинённое положение и тем самым определять уровень индивидуальных достижений в учении, одновременно определять степень приближения к конечным целям обучения.

Профессиональное развитие студентов в вузе в значительной степени определяется предыдущими формами проявления избирательного отношения к профессии. При изучении факторов, определяющих профессиональный выбор школьников, В.И.Журавлёв определил, что внешкольная среда сверстников не является для школьников референтным основанием для принятия решения о выборе профессии. У неё скорее роль источника информации, на основе которой осуществляется профессиональный выбор. Школьные учителя, по мнению В.И.Журавлёва, также не оказывают помощи. Решающую роль в выборе профессии, скорее всего, играет сам выпускник [Якунин, 1998, с.240]. По данным многочисленных исследований, до 80% абитуриентов различных вузов имеет слабые или вовсе не имеет адекватных представлений о своей будущей работе и предъявляемых профессиональных требованиях. У пятикурсников полнота сведений о профессии и её требованиях вдвое превышает количество информации у только что поступивших первокурсников [Якунин, 1998, с. 242]. За время обучения происходит изменение структуры представлений о будущей профессии у студентов. Если в начале учёбы наибольшие расхождения между студентами и преподавателями обнаружены в оценках профессиональной важности личностных

качеств; в течение обучения одни и те же качества личности могут то переоцениваться, то недооцениваться; к концу обучения позиции студентов и позиции преподавателей в оценке меры профессиональной важности большинства качеств личности становятся более сходными [Якунин, 1998, с.248].

Эффективность учебного процесса как в высшей школе, так и в любой другой педагогической системе зависит во многом от успешной совместной деятельности студентов и преподавателей. Студент предстаёт, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью определяет в значительной степени результаты учебной деятельности. Таким образом, проблема учебной активности студентов остаётся актуальной, привлекая внимание психологов и педагогов.

Как показали исследования В.Я.Якунина, одинаковые учебные успехи могут иметь место при разных уровнях учебной активности и, наоборот, при равной учебной активности уровни учебных достижений могут оказаться различными. Первостепенную роль здесь выполняют стержневые характеристики личности – интеллект и мотивация. Уровень учебной активности и успешности, а также сама мотивационная сфера в значительной степени определяются интеллектуальным потенциалом и способностями человека. При этом ни интеллект, ни направленность или мотивация, взятые в отдельности, не обуславливают однозначно конечных результатов учебной деятельности. Учебные достижения выступают как итог сложных взаимоотношений интеллекта и мотивации, тенденций и потенциалов человека [Якунин, 1998, с.263].

Также наряду с вышеуказанными характеристиками, на уровень учебной активности оказывают влияние нейродинамические характеристики индивида. Свойства темперамента, особенности характера и социально-психологические характеристики личности студента.

Формирование положительной мотивации к учению и овладению профессией определяется уровнем организации учебного процесса по следующим аспектам: организация учебных занятий и научной работы студентов, деятельность органов студенческого самоуправления, мастерство преподавателей, создание благоприятной психологической атмосферы на факультете и в студенческой группе, материально-техническое обеспечение учебного процесса. Результаты исследования [Якунин, 1998, с.272] показали зависимость влияния перечисленных факторов организации учебного процесса у студентов с низким ценностным отношением к учению и профессии. При оценке системы обучения они видят больше недостатков в самой системе, чем в собственной работе. Студенты с положительным отношением к профессии видят причины трудностей и пути их преодоления в субъективных психологических факторах, а студенты с противоположными установками связывают причины трудностей преимущественно с внешними, педагогическими условиями обучения.

Профессиональную направленности, профессиональные ценностные ориентации и профессионально важные качества личности как факторы, определяющие успешность обучения и удовлетворённость выбором профессии школьников, абитуриентов и студентов относят к структуре психологической готовности к педагогической деятельности [Пырьев, 1993]. Ведущими в структуре

психологической готовности к выбору профессии учителя выступает мотивационный компонент, сформированность которого в раннем юношеском возрасте является критерием возрастной зрелости личности [Сорокоумова, 1990]. Выделено 9 видов мотивов выбора профессии: профессионально-педагогические, познавательные-образовательные, интеллектуально-развивающие, коммуникативные, эмоциональные, мотивы честолюбия, идентификационные, материально-практические, мотивы долга.

Наиболее адекватными педагогической деятельности являются педагогические и коммуникативные (внутренние профессиональные мотивы); их преобладание в структуре мотивационного компонента психологической готовности к выбору профессии свидетельствует об оптимальной его сформированности.

Учебная деятельность студентов имеет сложноструктурированную обусловленность. Итоговые результаты учебной деятельности определяются динамикой взаимоотношений в структуре объективных и субъективных факторов, в процессе обучения. Высокий уровень учебных достижений возможен только при хороших условиях сформированности структуры собственной учебной деятельности студентов и их положительной мотивации.

Этап выбора профессии сменяется этапом первоначального профессионального становления в начале трудовой деятельности. И если на предыдущем этапе шло выстраивание ценностных аспектов профессионального «Я», то теперь идёт выстраивание его на деятельностном уровне. Это сопровождается накоплением первоначальных профессиональных умений. При этом происходит осознание результатов сделанного ранее выбора профессии и возможности кардинально влиять на собственную жизнь. Реальное подтверждение получает теперь собственное чувство взрослости. Меняются групповые ориентации, формируется новое профессиональное пространство общения. Выделяется и начинает развиваться новая форма общения – деловая. Становятся интересными не только те люди, с которыми можно вступить в эмоциональный контакт, но и те, кто обладает интересной профессиональной информацией. Появляется ощущение принадлежности к профессиональной группе, развивается чувство «Мы», например, «Мы - психологи», «Мы – менеджеры» [Хухлаева, 2002, с.80].

На успех профессионального самоопределения влияет способность к риску, которая должна находиться в гармонии с личной ответственностью, так как нарушение этой гармонии может привести человека к крушению. Частая смена работы или сфер деятельности даже необходима молодому человеку. Есть точка зрения, что излишнее стремление молодёжи к профессиональной стабильности сродни их психической смерти. Может быть, поэтому, даже если человек внешне, казалось бы, стремится к стабильности, достигнув её, он её нарушает. В случае если профессиональная стабильность всё-таки не нарушается, она во многом является предпосылкой профессиональных кризисов в более поздних возрастах. Молодые люди могут столкнуться с сомнениями по поводу своей профессиональной компетентности, способностей, умений, знаний. Важно отметить, что страх начала трудовой деятельности может не осознаваться самим молодым человеком и принимать различные внешние формы. Некоторые люди, к примеру, занимают позицию вечного студента, т.е. постоянно обучаются на различных курсах, Они,

казалось бы, повышают своё мастерство, но на самом деле так и не приступают к его реализации. Другие не предпринимают активных поисков места работы и отсутствие работы является оправданием того, что к ней можно не приступать [Хухлаева, 2002, с. 81].

Трудность в принятии идеи постепенности роста профессионализма и благосостояния у некоторых людей вызывает кризис, который иногда называют кризисом профессиональных ожиданий. Основная причина его – несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворённости организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и заработной платой. Возможны два варианта разрешения кризиса: конструктивный (активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы); деструктивный (увольнение, смена специальности, неадекватное, некачественное, непродуктивное выполнение профессиональных функций) [Хухлаева, 2002, с. 83].

Неспособность к профессиональному самоопределению – причина серьёзных тревог у многих молодых людей. Так как в нашем обществе различным видам профессиональной занятости соответствуют разные стили жизни, то выбор карьеры превращается в выбор образа жизни в целом. Чтобы сделать правильный выбор, у молодого человека должно быть верное понимание себя, а также обоснованная оценка того, в какой области он мог бы наилучшим образом построить свою трудовую жизнь.

Особенность восприятия и освоения молодёжью информации в огромной степени зависит от той среды, того круга общения и того социально-культурного и духовного контекста, где происходит взаимодействие с информационным каналом. Сам акт восприятия часто сопровождается интенсивным межличностным общением по поводу воспринимаемого материала, чем в значительной степени определяется механизм его усвоения.

Социальное окружение индивида, воспринявшее образцы поведения и стереотипы мышления, полученные из медиаинформации, становятся, в свою очередь, дополнительным источником этой информации. При этом многие её компоненты поступают к индивиду уже в виде своеобразных культурных норм. Они могут восприниматься либо как неотъемлемые свойства социальной среды и вообще не осознаваться актуально в каждом конкретном случае, либо осмысляться в качестве культурных образцов-эталонов, подкреплённых тем или иным авторитетом.

В период раннего детства и отрочества большинство сообщений приходит к человеку в процессе совместного просмотра с ближайшими родственниками, медиаинформации воспринимается в атмосфере их оценок, реакций и комментариев, эта психологическая атмосфера в решающей мере детерминирует эмоциональный настрой и оказывает воздействие на формирование сознательной позиции в отношении получаемой информации. И.С.Кон говорит, что практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или будущем [Кон, 1998].

Переход к самостоятельному выбору информации в юношеском возрасте – весьма ответственный момент в развитии информационной культуры, именно в этот период полностью проявляется сформированный культурный потенциал, с которым человек приходит к этой самостоятельности. Неподготовленность к разумному отбору проявляется в полной «всеядности». Злоупотребление «сплошным» просмотром телепрограмм, по мнению И.В. Бестужева-Лада, таит в себе социальную опасность, которая заключается в двух моментах. Во-первых, пассивное времяпрепровождение перед телевизором наносит ущерб всем прочим видам культурной деятельности, активным её формам, являющимся важнейшими факторами развития личности. Во-вторых, «телевизионная всеядность» девальвирует содержание самих передач: всё воспринимается на довольно сходном, поверхностном и сниженном уровне.

Критическое мышление непосредственно связано с процессом рефлексии. В самом общем понимании рефлексия – это размышление, самонаблюдение, самопознание. Сегодня принято говорить о трёх видах рефлексии: элементарной рефлексии, приводящей к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении; научной рефлексии, предполагающей критику и анализ теоретического знания. Проводимого на основе применения методов и приёмов, свойственных определённой области научного исследования, и философской рефлексии, т.е. рефлексии, приводящей к осознанию и осмыслению бытия и мышления, человеческой культуры в целом.

В процессе учебной деятельности студента рефлексивный стиль является свойством и составной частью практически всех её видов. При этом основополагающими элементами критического мышления студента вуза являются:

- способность уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации, относя её к тем, что известно;

- открытость по отношению к нестандартным способам решения как известных, так и новых задач, стремление к познанию нового;

- готовность к конструктивному диалогу с преподавателем и партнёрами, умение отстаивать собственную точку зрения, а при необходимости реализовывать различные варианты её пересмотра в случае приведения оппонентом неопровержимых контрдоводов;

- нацеленность на самодиагностику уровня сформированности различных умений и качеств на основе сравнения собственных результатов с заданными эталонами;

- рефлексия всех пунктов своего учебного маршрута в контексте подготовки к будущей профессиональной деятельности, их конкретного назначения, той или иной последовательности;

- артикулированное выражение и отстаивание той или иной философско-мировоззренческой позиции [Коржуев, Рязанова, 2003].

Необходимым условием развития критического мышления является соответствие учебной информации представленным выше критериям, естественно возникает потребность в разработке специальных технологий и методик

формирования критического мышления. А. Коржуев и Е. Рязанова предлагают типологию соответствующих задач и упражнений [Коржуев, Рязанова, 2003].

Первый тип. В ходе обсуждения на семинарском занятии преподавателем произвольно конструируется ситуация, когда из очевидно неверной посылки путём корректных логических рассуждений получается вывод, противоречащий имеющимся у студента знаниям и представлениям, предлагается найти причину этого несоответствия.

Второй тип. Преподавателем специально создаётся ситуация, когда из первоначально справедливого утверждения путём некорректных логических операций получается абсурдный вывод: причину этого несоответствия предлагается выявить студентам.

Третий тип. Правильный результат «критически» осмысливается таким образом, что его правильность оказывается сомнительной (критическое осмысление проводится некорректно), дальнейшие рассуждения студентам предлагается провести самостоятельно. Из различных вузовских учебных курсов преподавателем может быть подобрано достаточно большое число конкретных содержательных ситуаций, Их «источниками» могут стать и специально сконструированные преподавателем цепочки рассуждения, в которых:

а) не учитывается тот или иной фактор или условие, как правило, самостоятельно студентами не выявляемое;

б) модель с ограниченной областью применимости используется для описания объектов или процессов, в эту область не входящих;

в) преднамеренно игнорируется степень внутреннего сходства неправомерно противопоставляемых студентами объектов;

г) игнорируется степень различия неправомерно отождествляемых студентами объектов или процессов;

д) то или иное заключение преднамеренно делается преподавателем в «отрыве от единого целого»;

е) осуществляется поспешное обобщение (на малой выборке);

ж) преднамеренно допускается подмена тезиса в процессе доказательства и обоснования.

Если говорить о психологических возрастных особенностях студентов в плане обучения иностранному языку, то необходимо отметить, что студенты отличаются стремлением к осознанию усваиваемых понятий и положений, к их систематической оценке. Умственная деятельность студента характеризуется активностью и последовательностью в приложении логических приёмов, что сочетается с широким использованием творческой догадки.

Очень важно для обучения языку стремление студента облечь свои мысли в чёткие формы. На этом этапе он начинает осознанно походить к родному языку как к орудию мышления, в котором не только закрепляются его результаты, но и при помощи которого формируется мысль. Студенты склонны уделять всё меньше места механическому заучиванию, проявляя стремление к осознанному запоминанию материала. Запоминание всё больше опирается на системность, при которой устанавливаются связи однородных явлений и контрастирующие отличия разнородных. На этом этапе психологического развития очень большую роль в



осознании и запоминании начинает играть наглядное обобщение материала в виде формул, схем, графиков, таблиц и т.п.

Стремление студента к осознанию усваиваемых знаний, умений и навыков указывает на рациональность использования в студенческой аудитории сознательного метода обучения. Сознательность, в свою очередь, предполагает реализацию в обучении системности, которая улучшает усвоение языковых фактов и делает овладение умениями и навыками более лёгким. Стремление к чёткости оформления мысли, к осознанию коренных, отличительных свойств явлений делает оправданным путь сравнения и указания на межязыковые эквиваленты. Развивающаяся наблюдательность студента позволяет эффективно вести обучение в опоре на вычленение признаков явлений.

В связи с психическими особенностями личности студента чисто интуитивные приёмы обучения на этом этапе оказываются мало оправданными. Интуитивное владение речью наступает гораздо быстрее на основе осознания речевых механизмов и алгоритмов соответствующих умственных действий.

Психологические склонности студентов указывают на целесообразность обобщения языкового материала в виде речевых словообразовательных моделей, формул, графических обозначений признаков, схем, описаний, алгоритмов, в виде дифференцированных таблиц и т.п.

Стремление к целенаправленности требует увязки обучения языку с обучением профилирующим предметам, с наглядной демонстрацией ещё в процессе обучения реальной приложимости полученных по языку знаний, умений и навыков для решения специальных задач (работа над иностранными специальными изданиями и т.п.).

В этом отношении следует самым категорическим образом высказаться против использования не свойственных возрастным психологическим особенностям студентов инфантильных приёмов обучения, характерных для интуитивно-имитативных методов и предполагающих искусственные, надуманные ситуации, отличающиеся от материалов, связанных с серьёзной учебной работой, в которой студент участвует на занятиях другими предметами.

По мнению учёных, возрастным психологическим особенностям студентов соответствует дифференцированный сознательно-сопоставительный метод обучения иностранному языку [Берман, 1970, С.43-44].

Применяемые нами методы интегрированных занятий по медиаобразованию и иностранному языку соответствуют возрастным психологическим особенностям студентов, так как предлагаемый для развития устной и письменной речи материал имеет непосредственное отношение к изучаемому студентами на родном языке курсу «Медиаобразование». Это даёт возможность дальнейшего использования полученных по иностранному языку знаний для знакомства с новой информацией по медиаобразованию, широко представленной, в частности, во всемирной сети Интернет.

Что же касается ситуаций для развития навыков устной речи, то для них мы подбираем тематику и материал экранных искусств, представляющий интерес для студенческой аудитории, о чём свидетельствует частота контактов студентов с медиатекстами этого вида.

В условиях информационно-технологической революции перспективы развития педагогической профессии связаны с гуманистической системой взглядов, убеждений и идеалов. Утверждение гуманистического мышления должно способствовать становлению нового стиля взаимоотношений внутри педагогического процесса. Насущной потребностью становится информатизация образования. Учёные считают, что «информационные умения начинают постепенно отодвигать на задний план традиционные «трудовые навыки», что в свою очередь требует с самого начала обучения будущего учителя в педагогическом вузе стремиться к выработке навыков ориентации в новой информационной среде» [Мижериков, Ермоленко, 2002, с. 37]. В самом общем виде основными требованиями к личности современного учителя (в том числе и студента педагогического вуза) являются: профессиональная компетентность, интеллигентность, конкурентноспособность, духовность. За последнее десятилетие в деятельности учителей всё большее распространение получает использование современных и информационных технологий. На всех участников педагогического процесса (как на учителей, так и на учеников) ежедневно обрушивается огромный поток информации, который требует умелого и грамотного выбора именно того, что является необходимым как для ученика, так и для учителя. Основными проблемами деятельности учителя с использованием информационных технологий можно выделить следующие:

1. Формирование готовности будущего педагога к работе в единой информационной среде. Данную проблему необходимо рассматривать с одной стороны – как умение владеть возможностями использования информационных технологий в учебном процессе, а с другой – как разумное соотношение традиционных и новых технологий в учебном процессе.

2. Подготовка и переход на преподавание с использованием информационных технологий. Такой переход предполагает разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов, в том числе гуманитарного блока в учебных планах образовательных учреждений.

3. Подготовка программно-методического обеспечения учебного процесса в едином информационном пространстве. Это требует совместных усилий учителей, методистов, психологов, специалистов по компьютерному обеспечению учебного процесса.

Таким образом, сформулируем **выводы**.

1. Студенчество – особая социальная группа, отличающаяся относительной сформированностью устойчивого осознанного отношения к будущей профессии в результате предварительного выбора. Студенчество как социально-психологическое образование отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

2. Кризисные явления большинство молодых людей преодолевает в позитивном значении для себя: принятие ответственности за свою жизнь на самого себя, что выражается в удовлетворённости самим собой и окружением, повышением интереса к жизни, исчезновении страхов. Одиночество рассматривается теперь как

необходимое условие для общения с самим собой. Изменяется отношение к жизни в целом, приходит понимание того, что «ты сам строишь свою жизнь и твоё будущее начинается уже «здесь и сейчас». Система общения также претерпевает определённые изменения. Отношения о сверстниками носят более близкий характер, происходит принятие и понимание позиции родителей, осознание собственного взросления и изменения ролевых позиций в семье: теперь родители обращаются за советом или помощью к повзрослевшим детям.

3. Психосоциальное развитие студентов связано с процессом профессионального самоопределения, которое можно рассматривать в двух планах: как ориентацию на определённые виды и характер труда или как стремление к определённому статусу и месту в системе социальных отношений. Отношение студентов к своей будущей профессии рассматривается как форма и мера принятия конечных целей обучения (профессиональная подготовка специалистов). Общее отношение студентов к профессии зависит от протекания самой учебной деятельности. Отношение к учению как к средству достижения профессиональной подготовки образует учебную мотивацию, складывающуюся из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения.

4. Наилучшее восприятие информации достигается при комбинации визуальной и аудиоинформации, так как органы зрения и слуха увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память. Именно такими характеристиками и обладает медиаинформация, при восприятии которой на первое место выходит проблема механизма выбора, восприятия и освоения личностью информации. Выбор информации производится в соответствии с предпочтениями, потребностями человека, т.е. – его личностными установками.

5. Избирательность восприятия информации молодёжью изучается в двух направлениях. Степень привлекательности формы подачи материала, способы организации воздействия на зрителя (различные манипулятивные техники, воздействующие на сознание и поведение зрителей) – с одной стороны, а с другой – групповое опосредование личностного восприятия, мода, своеобразные культурные нормы, воспринимаемые как образцы-эталоны, подкреплённые тем или иным авторитетом. Для развития и формирования критического мышления студентов необходимо использование специальных типов заданий (например, проблемные ситуации и пр.) в соответствии с особенностями учебной дисциплины.

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

8. Изменения в социокультурной ситуации в России и мире приводят к трансформации требований, предъявляемых к профессии педагога, овладеть которой предстоит студенту педагогического вуза. Его профессиональные знания, умения и

навыки должны обязательным образом соответствовать тенденции информатизации образования: современный педагог должен не только быть готовым к восприятию и переработке огромного потока информации, но и уметь грамотно выбирать необходимую информацию для себя и ученика, а также максимально использовать возможности медиатехнологий в учебно-воспитательном процессе.

## **1.2. Диагностика медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности (знаний английского языка) студентов на материале англоязычных экранных искусств**

Реализация разработанной нами модели интегрированных занятий по медиаобразованию на материале экранных искусств и английского языка связана с показателями медиакомпетентности личности.

В современном медиаобразовании существуют несколько терминов, определяющих развитие личности в области медиакультуры. Это такие термины как «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиаобразованность» [Фёдоров, 2005, с.11].

В своём исследовании за основу мы возьмём термин «медиакомпетентность».

Учёными предлагаются различные показатели медиакомпетентности. Мы за основу берём показатели, разработанные А.В.Фёдоровым [Фёдоров, 2005, с.87].

Медиакомпетентность определяется по наличию и степени проявления таких показателей как:

- 1) мотивационный, т.е. мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.;
- 2) контактный, т.е. частота общения/контакта с произведениями медиакультуры (медиатекстами);
- 3) информационный, т.е. знание терминологии, теории и истории медиакультуры;
- 4) перцептивный, т.е. способности к восприятию медиатекстов;
- 5) интерпретационный/оценочный, т.е. умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определённого уровня медиавосприятия;
- 6) операционный/практический, т.е. умения создавать/распространять собственные медиатексты;
- 7) креативный, т.е. наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Каждый из показателей медиаобразованности может находиться на высоком, среднем или низком уровнях. На основании разработанных А.В.Фёдоровым уровней показателей медиакомпетентности аудитории [Фёдоров, 2005, С.92-113] мы составили сводную таблицу 2.

**Таблица 2**  
**Классификации уровней показателей медиакомпетентности аудитории**

№№	Наименование показателей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1.	Мотивационный	Широкий комплекс мотивов, выбор разнообразных жанров, включающих и невлекательные.	Комплекс мотивов, включающих выбор разнообразных жанров, при доминирующей ориентации на развлекательные жанры.	Узкий спектр жанровых мотивов, включающих выбор только развлекательных жанров.
2.	Контактный	Ежедневные контакты с различными видами медиатекстов.	Контакты с различными видами медиатекстов несколько раз в неделю.	Контакты с различными видами медиатекстов не более чем несколько раз в месяц.
3.	Информационный	Знание большинства базовых терминов, теорий, основных фактов развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры.	Знание отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, творчества отдельных деятелей медикультуры.	Отсутствие знаний базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры.
4.	Перцептивный	Отождествление с автором медиатекста («комплексная идентификация»).	Отождествление с персонажем/ведущим медиатекста («вторичная идентификация»).	Наивно-реалистическое восприятие фабулы медиатекста («первичная идентификация»).
5.	Интерпрета-ционный/ Оценочный	Способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, интерпретация и оценка авторской концепции.	Способность объяснить логику последовательности событий, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное её толкование).	Умение только пересказать фабулу произведения, отсутствие интерпретации позиции автора медиатекста.
6.	Операционный	Практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров.	Практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов.	Отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания.
7.	Креативный	Ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности, связанной с медиа.	Творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанных с медиа.	Творческие способности выражены слабо, либо отсутствуют вообще.

Таким образом, личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности, присущи следующие характеристики развития

1) мотивационного показателя:

широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов, включающих:

- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации, развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекстов, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиатекстов;

3) информационного показателя: знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста, то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая 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»;

5) интерпретационного/оценочного показателя: анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, её критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного», и «перцептивного» показателей;

б) операционного\практического показателя: практические умение самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров;

7) креативного показателя развития медиакомпетентности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Фёдоров, 2005, С.111-112].

В процессе медиаобразовательных занятий со студентами А.В.Фёдоров [Фёдоров, 2004, С.233] предлагает следующую оценку уровня медиакомпетентности:

- «отлично»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, высокий уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; высокий уровень «комплексной идентификации»;

- «хорошо»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, средний уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; средний уровень «комплексной идентификации»;

«удовлетворительно»: средний уровень знания истории развития медиакультуры, близкий к среднему уровень показателей понимания и интерпретации, «комплексной идентификации», посредственные творческие показатели;

- «неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории развития медиакультуры, низкий уровень показателей понимания и интерпретации, уровень «вторичной» или «первичной» идентификации, отсутствие творческих показателей.

Для определения эффективности разработанной нами модели мы применили изучение динамики медиакомпетентности студентов и уровня владения ими английским языком до начала и после окончания педагогического эксперимента, проводимого в рамках спецкурса «Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств», осуществлявшегося на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были выбраны две студенческие группы. Принцип формирования групп заключался в том, что нами были отобраны студенты III и IV курсов (по 15 человек), получивших по результатам итогового экзамена по иностранному языку, который проводился в конце II курса, оценки «хорошо» и «отлично». Этот принцип мы объясняем тем, что:

- во-первых, последующее изучение нашего спецкурса предполагает проведение занятий на английском языке и, следовательно, студенты должны иметь необходимую языковую подготовку в соответствии с программой неязыкового вуза;

- во-вторых, на этих курсах ещё не осуществляется преподавание предметов медиаобразовательного цикла, и, следовательно, студенты находятся в одинаковых условиях;

- в-третьих, возраст студентов III и IV курсов почти одинаков (19-21 год), следовательно, их интересы и предпочтения в области экранных искусств должны соответствовать этой возрастной градации.

В начале учебного года в выбранных нами группах мы провели по три установочных занятия диагностического типа. Проведение формирующего эксперимента мы продолжили с группой студентов IV курса, так как по учебному

плану факультета социальной педагогики спецкурсы запланированы именно на этот период обучения.

Студенты III курса, в этой связи находились даже несколько в более выигрышном положении, так как они только что завершили изучение предмета «Иностранный язык» и сдали экзамен по английскому языку.

Затем мы продолжили проведение занятий нашего спецкурса со студентами IV курса в течение первого и второго полугодия. По окончании занятий спецкурса мы провели повторную диагностику уровня медиакомпетентности и владения английским языком студентов III (контрольная группа) и IV (экспериментальная группа) курсов, о чём речь пойдёт далее.

При проведении констатирующего эксперимента по выявлению уровня развития медиакомпетентности студенческой аудитории в области экранных искусств мы основывались на предложенных А.В.Фёдоровым [Фёдоров, 2005, с.93] показателях медиакомпетентности.

В констатирующей части нашего эксперимента мы использовали различные методы (устные беседы, письменные работы, анкетирование на английском языке). В частности, студентам предлагалось заполнить анкету «Выявление предпочтений студенческой аудитории в области экранных искусств».

Студентам предлагалось подчеркнуть пункты (один или несколько сразу), соответствовавшие их мнению. При составлении данной анкеты мы использовали вопросы, разработанные А.В.Фёдоровым [Фёдоров, 2005, с.150]. Мы намеренно выбрали закрытый тип анкеты, так как перед началом изучения спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» большинство студентов не способны компактно и быстро изложить на английском языке свою точку зрения относительно своих жанровых, тематических и иных предпочтений, следовательно, для четкой формулировки ответов нужно было дать группу наиболее вероятных вариантов, из которых будущие педагоги могли выбрать один или более. Кроме того, из-за унифицированности анкеты закрытого типа требуют значительно меньше времени на заполнение, чем аналоги открытого типа, и легче поддаются итоговой обработке.

Мы также предлагали студентам анкету открытого типа с целью выявления уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности (знаний английского языка).

Как объясняет логику построения анкеты А.В.Фёдоров [Фёдоров, 1994], структура анкеты выбрана по следующим соображениям: «сначала – вопросы о любимых национальных кинематографиях, жанрах и темах. Логика их последовательности такова: зная кинематографическую державу (к примеру, США), предпочитаемую тем или иным студентом, исходя из реального киноvideорепертуара, можно предположить, какие жанры (скорее всего развлекательной направленности) выбирает данный студент. Зная жанр-фаворит (например, мелодраму), можно выстроить гипотезу относительно любимых или нелюбимых этим студентом тем (среди любимых с большей долей вероятности: любовная, молодежная, среди нелюбимых: политическая, производственная и т.д.).

Зная жанр и тему, избираемые студентом, можно прогнозировать привлекающие его стороны фильмов или телепередач (в выбранном случае, видимо,



не только рекреационный, но и компенсаторный, идентификационный мотивы). А, зная главные мотивы выбора фильма или телепередачи, мы вполне в состоянии догадаться, герои (ведущие) каких произведений экранного искусства и с какими чертами характера будут выбраны. И если, к примеру, студент ориентирован прежде всего на американские триллеры и фильмы ужасов, предпочитает сильных и решительных героев и т.д., то он почти наверняка ответит, что основная функция экранных искусств – развлекательная».

В дополнение к анкете «Выявление предпочтений студенческой аудитории в области экранных искусств» нами проводилась анкета «Лучший фильм года, поставленный в англоязычной стране». Здесь нами использовались традиционные анкеты американского журнала «Audience», представляющие собой список всех зарубежных фильмов с указанием страны-производителя, вышедших в прокат за последний год, художественное качество которых надо было оценить по пятибалльной системе.

Итоги проведенного по данной анкете опроса дополняли результаты основной анкеты «Выявление предпочтений студенческой аудитории в области экранных искусств» списком фильмов-фаворитов, подтверждая лидерство тех или иных национальных кинематографий, жанров тем, героев и т.п.

Результаты обработки заполненных студентами анкет в целом подтвердили правомерность нашего предположения о существующих связях между жанрово-тематическими предпочтениями студентов и выделением ими тех или иных функций экранных искусств, еще раз обнаружили тенденцию максимальной популярности произведений массовой культуры, в лучших своих профессиональных образцах обладающей многоадресным воздействием.

Мы сравнивали также полученные после анкетирования результаты (анкета «Лучший фильм года, поставленный в англоязычной стране») с аналогичными итогами опроса экспертной группы (кинокритиков и медиапедагогов, отвечавших на анкеты американского журнала «Audience»). На наш взгляд, подобные оценки экспертов помогут любому преподавателю, который возьмется проводить аналогичное анкетирование в молодежной аудитории, обработать полученные результаты, сравнить личные вкусы и предпочтения студенческой аудитории с мнением профессионалов.

Итак, основные цели вопросов анкеты «Выявление предпочтений студенческой аудитории в области экранных искусств»:

1. определить художественные фильмы каких стран, жанров и тематики пользуются у будущих педагогов максимальной популярностью. Полученные данные помогли нам в формирующем эксперименте учесть реальные интересы студентов, обратить внимание на те жанры и темы, которые пользуются особым успехом, а, следовательно, оказывают максимальное воздействие (нравственное, психологическое, эстетическое и т.д.);

2. обнаружить главные факторы, влияющие на выбор студентами тех или иных жанров и тем (развлечение, сопереживание, счастливый конец, динамичность действия и др.) и сравнить их с опубликованными данными отечественных и зарубежных исследований, касающихся причин популярности произведений массовой культуры. Полученные результаты нужны были нам и для сопоставления

с материалами письменных работ, ходом устных бесед, чтобы точнее констатировать уровни восприятия студенческой аудитории (самооценка студентами причин своих предпочтений сравнивалась с итогами анализа бесед и сочинений);

3. выявить основные типы и черты характеров кино/видеогероев, предпочитаемых студентами, в том числе тех, на кого будущие педагоги хотели бы походить. Данные результаты нужны были нам для определения силы и направления воздействия имиджа героев экрана на студенческую молодежь. В формирующем эксперименте мы учли выявившиеся тенденции, уделив внимание типичным произведениям-фаворитам, герои которых числились в любимцах у будущих педагогов;

4. выяснить, какие функции экранных искусств студенты считают ведущими, соотнести выбор аудитории тех или иных функций с результатами ответов на предыдущие пункты анкеты.

Для удобства последующей обработки результатов мы для первого пункта анкеты отобрали названия тех стран, фильмы которых присутствовали в отечественном прокате, имели хождение на видеокассетах и DVD-дисках.

Фильмы для пятого пункта анкеты «Выявление предпочтений студенческой аудитории в области экранных искусств» подбирались нами из расчета присутствия произведений разных стран, жанров, тем, наличия «кассового» и общественного резонанса, художественного уровня.

Анкеты для студентов «Лучший фильм года, поставленной в англоязычной стране» помогли нам дополнить результаты, полученные после обработки анкеты «Выявление предпочтений студенческой аудитории в области экранных искусств», данными о конкретных фильмах, жанры, темы и герои которых пользуются успехом у студентов.

В ходе нашего эксперимента нам хотелось узнать - влияет ли на зрительские предпочтения студентов национальная принадлежность того или иного фильма. Результаты оказались вполне предсказуемыми: в качестве предпочитаемых назывались кинематографии тех стран, которые, исходя из зрительского опыта студентов, выпускали максимум развлекательной продукции, то есть, по сути, мы получили ещё одно подтверждение популярности экранных искусств англоязычных стран.

Список предпочитаемых кинопроизводящих стран выглядел у будущих педагогов следующим образом: 1. Россия - 60% (18 человек из 30). 2. США - 40% (12 человек из 30). 3. Великобритания – 0%. 4. Австралия – 0%. 5. Канада – 0%.

Анализ анкет показал, что фильмы американского производства (зрелищных, развлекательных жанров) стоят у студентов на втором месте после отечественных кинолент. Что касается фильмов таких англоязычных стран как Великобритания, Канада, Австралия, то с кинопроизведениями этих стран студенты не знакомы. Это можно объяснить, прежде всего, маргинальным присутствием названных кинолент на отечественном рынке кинопродукции.

Фавориты большинства студентов - зрелищные жанры массовой культуры. В лидерах - боевики («Оружейный барон», «Счастлиное число Слевина», «В - значит

вендетта», «Ангел А» и др.). Этот жанр предпочли 12 человек из 30 (40%), комедии («Очень страшное кино-4», «Сын маски», «Дом большой мамочки», «Клик» и др.).

Что касается драмы, притчи и других неразвлекательных жанров, то их в качестве предпочитаемых отметило значительно меньше студентов. Драмы получили в среднем по 10-12% голосов. За жанр притчи проголосовало всего 4,5% студентов. Среди самых популярных тем фильмов будущие педагоги назвали любовную (30%), педагогическую (10%), молодежную (15%), приключенческую (25%), современную (8%), криминальную (12%).

Среди наиболее частых мотивов обращения к фильмам у студентов: возможность развлечения (40%), информационно-развлекательная функция (20%), динамика действия (12%), сопереживание (9%), счастливый конец (8%), экзотичность фактуры (8%). Есть и доля зрителей, видящих в экранных искусствах возможность отвлечься от неустроенности окружающего быта, уйти в мир грез, настойчивое желание рекреации с помощью искусства, прежде всего – экранного (3%).

В отношении к главным героям выбранных студентами фильмов определилась следующая тенденция: были выбраны обаятельные, сильные, смелые, решительные герои-мужчины (из фильмов зрелищно развлекательных жанров) и красивые, обаятельные женщины. Констатирующая часть эксперимента показала, что более двух третей от общего числа увиденных студентами фильмов они посмотрели с помощью домашних видеомagniтофонов и DVD-плееров.

В ходе констатирующего эксперимента нам также необходимо было выявить уровень развития сенсорного/контактного показателя медиакомпетентности студентов на материале экранных искусств. С этой целью мы предложили студентам контрольной (III курс) и экспериментальной (IV курс) групп ответить на вопросы предложенной анкеты о том, какие виды экранных искусств пользуются у них наибольшей популярностью, как часто они смотрят кино/видеофильмы. Все вопросы были написаны на английском языке. Студенты должны были дать полные развернутые ответы на вопросы в письменном виде, что позволило нам выявить также их уровень владения письменной иноязычной речью.

Нами получены следующие результаты:

1) Приоритетные виды кино:	IV курс	III курс
- художественно-игровое	15 чел. - 100%	15 чел. - 100%
- все остальные виды (мультипликационное, научно-популярное, учебное документальное).	0 чел. - 0%	0 чел. - 0%
2) Средняя частота контактов с экранными искусствами:		
- каждый день	10 чел. – 66,67 %	11 чел. – 73,33%
- несколько раз в неделю	3 чел. - 20,00%	3 чел. – 20,00%
- несколько раз в месяц	2 чел. - 13,33%	1 чел. - 6,67%

Итак, можно увидеть, что студенты обеих групп дали почти одинаковые ответы о приоритетных видах экранных искусств (на первом месте – художественно-игровое кино) и о частоте контактов. Таким образом, можно говорить о высокой частоте контактов молодых людей с экранными искусствами.

Далее мы выявляли жанровые предпочтения, преимущественную тематику интересующих студенческую аудиторию произведений экранных искусств. После обработки ответов студентов на вопросы, задававшиеся в ходе устной беседы, проводившейся на английском языке, мы получили следующие результаты расстановки жанровых предпочтений студентов:

	IV курс	III курс
- комедия	5 чел. - 33,33%	6 чел. - 40,00%
- фэнтэзи	3 чел. - 20,00%	2 чел. - 13,33%
- боевик	3 чел. - 20,00%	3 чел. - 20,00%
- мелодрама	3 чел. - 20,00%	3 чел. - 20,00%
- другие жанры	1 чел. - 6,67%	1 чел. - 6,67%

Мы видим, что студенты как IV так и III курсов предпочитают комедию, фэнтэзи (как юноши так и девушки), а также боевик (юноши) и мелодраму (девушки). Однако никто из студентов не назвал более сложные жанры, раскрывающие философские темы.

С целью выявления уровня развития мотивационного показателя медиакомпетентности студентов на материале экранных искусств мы выясняли с помощью интервьюирования привлекательные для них стороны экранных искусств, качества любимых героев. Мы задавали вопросы на английском языке (эти вопросы были также розданы студентам на листах в письменном виде), просили студентов написать ответы и затем провели устную беседу по этим вопросам, что помогло нам также выявить владение студентами письменной и устной речью на английском языке.

Студенты отметили следующие привлекательные стороны экранных искусств:

	IV курс	III курс
- возможность развлечься	7 чел. - 46,67%	8 чел. - 53,33%
- возможность познания	1 чел. - 6,67%	1 чел. - 6,67%
- возможность переживания	4 чел. - 26,67%	4 чел. - 26,67%
- мастерство актёров	3 чел. - 20,00%	2 чел. - 13,33%
- мастерство режиссёров	нет	нет

Представляется интересным отбор качеств, наиболее импонирующих студенческой аудитории в любимом герое. Студенты двух исследуемых групп почти одинаково обратились к следующим качествам: доброта, находчивость, обаяние, красота, сила, волевой характер, ум, целеустремлённость.

Студенты хотели бы походить на своих героев в отношении к людям, образом жизни, в поведении. Во время контакта с произведениями экранных искусств молодые люди предпочитают состояние радости, восхищения, расслабление, «острые ощущения».

Из этого следует вывод о том, что на первом месте в процессе общения студентов с экранными искусствами стоит развлекательная функция. Это, конечно же, характерно для юношеского возраста. Однако молодые люди, на наш взгляд, должны быть осведомлены и о творчестве выдающихся режиссёров мирового кинематографа.

Больше половины студентов хотят быть похожими на своих любимых киногероев, что свидетельствует о значительном влиянии экранных искусств на людей юношеского возраста. Поэтому, учитывая популярность персонажей боевиков

(не всегда положительных, или добывающихся справедливости неприемлимыми методами), для студентов особенно важно уметь выбирать не просто сильных и красивых героев, а обладающих настоящими положительными качествами.

На следующем этапе исследования мы ставили задачу выявить уровень развития информационного/понятийного показателя медиакомпетентности студентов на материале экранных искусств, то есть знания истории, теории, направлений, категорий, терминологии экранных искусств, мастеров экрана. Мы предложили студентам ответить на вопросы анкеты. Наибольшее затруднение вызвали вопросы, связанные с историей, теорией и категориями экранных искусств. Отвечая на вопрос о мастерах экрана англоязычных стран, студенты называли актёров Голливуда (США): А.Шварценеггер, Б.Уиллис, Л. Ди Каприо, Т.Круз, Дизель, Р. Де Ниро, Д.Робертс, Дж.Лопес, К.Диас, Н.Кидман. Однако студенты лучше знают актёров, чем режиссёров. Из режиссёров названы: С.Спилберг, Дж.Чан, К.Тарантино. Знание студентами фамилий исключительно американских актёров и режиссёров можно объяснить тем, что отечественный рынок кино и видеопродукции из зарубежных стран представлен большей частью медиапродукцией США. Что касается фильмов таких стран как Великобритания, Канада, Австралия, то их почти нет на нашем рынке экранных медиа. Студенты не имеют реальной возможности познакомиться с экранными искусствами этих стран, да и выпуск фильмов самих этих стран на международный рынок не сопоставим с масштабами американских киностудий Голливуда.

Студенты продемонстрировали следующие уровни развития информационного/понятийного показателя:

IV курс	III курс
Высокий уровень - 3 чел. – 20,00 %	Высокий уровень – 2 чел. – 13,33%
Средний уровень – 4 чел. – 26,67 %	Средний уровень – 5 чел. – 33,33%
Низкий уровень – 8 чел. – 53,33%	Низкий уровень – 8 чел. – 53,33%

С целью получения более достоверной, разносторонней информации об уровнях развития перцептивного показателя медиакомпетентности студентов в области экранных мы применяли анкетирование, устные беседы, письменные работы.

Ответы (письменные и устные) студентов, находящихся на уровне «первичной идентификации», в целом соответствуют показателям ориентации в фабуле фильма, в отдельных эпизодах и сценах.

При этом оказалось, что жанровые пристрастия этой части студентов имеют свою дифференциацию.

1. У студентов, ориентированных в первую очередь на рекреацию, динамичное, остросюжетное развлечение (наиболее предпочтительные жанры - детектив, триллер, комедия, фантастика) «фабульное» восприятие в чистом виде (то есть всецело обращенное к динамике развития событий, трюкам и т.д., без всякого внимания к характерам героев, моральной стороне их поступков и пр.) встречается крайне редко. Самый низкий уровень восприятия у студентов содержит элементы (пусть в неразвитом состоянии) «вторичной идентификации» - на уровне отождествления с героем произведения экранного искусства.

Ориентируясь на развлечение и рекреацию, студенты, относящиеся к уровню «первичной идентификации», как правило, отвергают произведения экранных искусств (часто выдающихся авторов), для которых характерны жанры драмы,

притчи, трагедии, тонкая психологическая разработка характеров, подтексты, намеки, отсутствие динамики действия и т.д.

2. Студенты, которые отличаются склонностью к «первичной идентификации», ориентируются в основном на приключенческо-криминальную тематику. Студентки ориентируются больше на яркое (нередко экзотическое, музыкальное) мелодраматическое зрелище.

Констатируя уровень «первичной идентификации» (как, впрочем, и остальные уровни восприятия экранных искусств), мы отчетливо представляли себе условность данной классификации. Ведь письменные ответы и устные опросы далеко не всегда могут позволить точно зафиксировать истинный уровень эстетического восприятия того или иного студента, ибо он часто просто не в состоянии (неразвитость речи, стеснительность, отсутствие практических навыков публичного или индивидуального обсуждения фильма, недостаточность иноязычного лексического запаса по данной теме и т.д.) передать свои аудиовизуальные впечатления. В индивидуальных беседах с помощью наводящих вопросов мы установили, что некоторые студенты, обнаружившие в письменных работах и коллективных обсуждениях ярко выраженный уровень «первичной идентификации», на самом деле увидели и поняли на экране значительно больше: как в характерах героев, так и в ощущении звукозрительной среды. В этой связи на наших занятиях спецкурса мы уделяли большое внимание развитию устной и письменной иноязычной речи, чтобы студенты могли правильно передавать свои впечатления в процессе речевого устного и письменного высказывания на английском языке.

Максимальное раскрытие их уровня эстетического восприятия происходило во время выполнения творческих заданий невербального характера: к примеру, рисуя рекламные киноафиши, будущие педагоги (даже с недостаточным запасом лексики на английском языке по данной теме и полной неспособностью передать свои кинопечать письменной) обнаруживали порой «спрятанное» в подсознании образное мышление, умение, опираясь на интуицию, создать на листе бумаги (с помощью красок, карандашей, фломастеров, вырезок из иллюстрированных журналов и приложений) любопытное отражение художественного мира фильма. Однако ценность результатов, полученных при анализе письменных работ и устных ответов (несмотря на вышеупомянутую условность уровней «идентификации»), на наш взгляд, от этого не уменьшилась. После окончания изучения студентами спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» мы имели возможность вновь сделать констатирующие «срезы» и убедиться в том, насколько будущие педагоги продвинулись не только в способности воспринимать звукозрительную, пространственно-временную структуру произведения экрана, но и в умении передать в письменной и устной речи на английском языке своим впечатления от увиденного и услышанного.

На уровне «вторичной идентификации» (отождествление с героем произведения экранного искусства) по данным нашего исследования, находилось 66.67% опрошенных (10 человек из 15). Устные групповые беседы, индивидуальные собеседования, письменные работы показали, что студенты с таким уровнем

восприятия после просмотра фильмов способны дать нравственную характеристику персонажам, обосновать мотивы их поступков, выделить основной конфликт (или несколько конфликтов) сюжета. Вместе с тем, уровень «вторичной идентификации», как свидетельствует наш эксперимент, отнюдь не гарантирует полноценности эстетического восприятия в целом, так как довольно часто студенты уверены, что взгляды героя произведения экранного искусства и взгляды его автора едины.

Большая часть студентов мечтает о полноценной рекреации: о красивых мелодраматических или приключенческих историях прошлого или фантастического будущего, предпочтительно из жизни аристократов или иностранцев, о сказках для взрослых и т.п. лентах и телепередачах, не имеющих к окружающему тягостному быту никакого отношения. По сути, идет переключка с аналогичными компенсаторно-рекреационными мотивами, свойственными аудитории «первичной идентификации», только на более высоком уровне, связанном с последующим анализом характеров героев, с отчетливым порой представлением о примитивности и отсутствии, к примеру, глубины проникновения в человеческие взаимоотношения и т.д.

На третьей ступени восприятия произведений экранных искусств - уровне «комплексной идентификации» (отождествление с авторами произведения) при сохранении достоинств «первичной» и «вторичной» идентификации, то есть умений ориентироваться в фабуле экранного повествования, в характерах, психологии, мотивах поступков героев, - среди участников нашего эксперимента находилось 20,0% (3 из 15 студентов).

При этом нужно иметь в виду условность определения данного уровня восприятия, ибо студенты, не знакомые со звукозрительной и пространственно-временной природой художественных образов фильмов, как правило, в своих эстетических оценках опираются на опыт и знания, полученные в школьном и институтском курсах литературы, которые, к сожалению, нередко строятся на традиционной методике выделения идеи художественного произведения, конфликта и характеров героев в обособленном от авторской стилистики и индивидуальности виде. При оформлении речевого высказывания на иностранном языке студенты опирались на знания английского языка, полученные в школе и институте, однако они не владели терминологией по киноискусству, что часто крайне затрудняло этот процесс.

Следующей нашей задачей было выявление развития интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности студентов на материале экранных искусств. Студентам IV (экспериментальная группа) и III (контрольная группа) курсов было предложено написать рецензии на просмотренные фильмы. Также им были предложены для просмотра и обсуждения отдельные отрывки из произведений экранных искусств. Все задания выполнялись студентами на английском языке.

При анализе работ студентов мы исходили из того, что оценочный показатель может проявляться на трёх уровнях: высоком, среднем и низком.

Высокий уровень характеризуется тем, что учащиеся могут проанализировать произведение экранных искусств с точки зрения целостного анализа, основанного на

обширных знаниях, убедительной трактовке авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценки социальной значимости произведения, эстетической ценности, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название произведения как образное обобщение.

Средний уровень – умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей произведения экранных искусств на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное её толкование).

Низкий уровень – «безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов произведения экранных искусств, умение пересказать фабулу произведения.

При анализе письменных рецензий мы отметили, что студенты брали готовые тексты, напечатанные на видеокассетах или DVD-дисках, и просто переводили их (с худшим или лучшим результатом) на английский язык, при этом путая аннотацию к фильму с рецензией на фильм. Только два студента IV курса (Павел Т., Анжела В.) и три студента III курса (Ирина О., Сергей И., Алёна Б.) предприняли не совсем удачную попытку высказать своё собственное мнение о позиции авторов фильма и свою собственную оценку.

После обработки и анализа полученных результатов мы пришли к выводу, что уровень интерпретационного/оценочного показателя студентов обеих групп примерно одинаков:

IV курс	III курс
Высокий уровень – нет	нет
Средний уровень - 6 чел.- 40,00 %	5 чел. – 33,33 %
Низкий уровень – 9 чел. – 60,00%	10 чел. – 66,67%

Студенты как третьего так и четвёртого курсов находятся больше на низком и среднем уровнях. Высокий уровень оценочного показателя медиакомпетентности на материале экранных искусств не продемонстрировал ни один из студентов.

На следующем этапе исследования мы ставили задачу выявить уровень развития операционного/практического показателя медиакомпетентности студентов в области экранных искусств. Мы предложили студентам написать на английском языке минисценарий фильма на любую выбранную ими тему (список тем студентам был предложен). Практически половина студентов из обеих групп отказались от этого задания, мотивируя тем, что они не знают, как писать сценарий. Остальные студенты предприняли попытки выполнить задание, но их работы были весьма слабыми, так как представляли собой не сценарий, а простое описание сюжета по избранной теме.

Проведя обработку и анализ полученных результатов, мы пришли к следующему выводу:

	IV курс	III курс
Высокий уровень	нет	нет
Средний уровень	3 чел.- 20,00 %	2 чел. – 13,33 %
Низкий уровень	12 чел.- 80,00 %	13 чел. - 86,67%



Далее мы выявляли уровень развития креативного показателя медиакомпетентности студентов экспериментальной и контрольной групп в области экранных искусств.

С этой целью мы предложили студентам составить в письменной форме на английском языке рассказ от имени персонажа какого-либо произведения экранных искусств. При анализе работ студентов мы исходили из того, что креативный показатель может проявляться на трёх уровнях: высоком, среднем и низком.

Высокий уровень характеризуется ярко выраженным уровнем творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной и др.)

Средний уровень - когда творческие способности не носят ярко выраженного характера.

Низкий уровень - когда творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Высокий уровень развития креативного показателя проявила незначительная часть студенческой аудитории. Большая же часть студентов продемонстрировала низкий и средний уровни. Студенты писали сочинения от имени главных героев художественных фильмов «Матрица», «Красотка», «Титаник», «Армагеддон», «День независимости» и др.

Данные, полученные по всем семи показателям развития медиакомпетентности и иноязычной языковой компетентности студентов экспериментальной группы IV курса, мы поместили в таблицу 3.

Таблица 3

Уровней развития медиакомпетентности и иноязычной языковой компетентности студентов IV курса (экспериментальная группа)  
(констатирующий эксперимент)

№	Имена	1	2	3	4	5	6	7	Всего
1.	Николай В.	2	2	1	1	1	1	1	9 - Н
2.	Татьяна М.	1	2	1	1	1	1	2	8 - Н
3.	Мария Б.	3	3	1	2	1	2	2	14 - С
4.	Сергей Г.	3	2	1	2	1	2	3	14 - С
5.	Ангела В.	1	1	1	1	1	1	2	8 - Н
6.	Ольга И.	2	1	1	2	1	1	1	9 - Н
7.	Александр В.	3	2	1	2	1	2	2	13 - С
8.	Елена Д.	2	3	1	2	1	2	2	13 - С
9.	Антон З.	3	1	1	2	1	2	2	12 - С
10.	Настя К.	3	1	1	1	1	1	2	10 - Н
11.	Алексей О.	3	1	1	1	1	1	1	9 - Н
12.	Анна Б.	3	3	2	3	2	2	3	18 - В
13.	Павел Т.	2	1	1	1	1	1	2	9 - Н
14.	Елена Т.	2	1	1	1	1	1	1	8 - Н
15.	Галина М.	3	2	1	2	1	2	2	13 - С

Пояснение к таблице 3.

В данной таблице по вертикали мы расположили имена студентов IV курса. По горизонтали мы расположили под №№ 1-7 показатели медиакомпетентности и иноязычной языковой компетентности: 1. контактный; 2. мотивационный; 3. информационный; 4. перцептивный; 5. интерпретационный/оценочный; 6. операционный/практический; 7. креативный.

Мы приняли буквенные обозначения уровней развития того или иного показателя: В – высокий уровень. С – средний уровень. Н – низкий уровень

Каждому уровню развития показателя мы присвоили следующие баллы: Высокий уровень (В) – 3 балла. Средний уровень (С) – 2 балла. Низкий уровень (Н) – 1 балл.

Таким образом, наибольшее возможное количество набранных баллов каждым студентом по всем семи показателям составляет 21 балл. Наименьшее – 7 баллов.

Мы распределили количество баллов по уровням следующим образом: Высокий уровень – от 17 до 21 балла. Средний уровень – от 12 до 16 баллов. Низкий уровень – от 7 до 11 баллов.

Проанализировав данные таблицы 3, мы выявили, что студенты экспериментальной группы показали следующие уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности: высокий уровень - 1 чел. (6,67%); средний уровень - 6 чел. (40,00%); низкий уровень – 8 чел. (53,33%).

Полученные данные по всем семи показателям развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов контрольной группы III курса, мы поместили в таблицу 4.

Таблица 4.

Уровней развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов III курса (контрольная группа)  
(констатирующий эксперимент)

№	Имена	1	2	3	4	5	6	7	Всего
1.	Сергей А.	2	1	1	1	1	1	1	8 – Н
2.	Алёна Б.	3	2	1	2	1	1	2	12 – С
3.	Елена В.	3	1	1	1	1	1	1	9 – Н
4.	Александр П.	3	2	1	2	1	2	2	13 – С
5.	Алла Д.	2	1	1	1	1	1	1	8 – Н
6.	Ксения Д.	3	3	1	2	1	1	2	13 – С
7.	Сергей И.	3	1	1	2	1	1	1	10 – Н
8.	Ирина О.	3	3	2	3	1	2	3	17 – В
9.	Кирилл К.	3	1	1	1	1	1	1	9 – Н
10.	Юрий Т.	2	1	1	1	1	1	1	8 – Н
11.	Ольга М.	2	2	1	2	2	1	2	12 – С
12.	Максим Л.	3	1	1	1	1	1	2	10 – Н
13.	Елена У.	2	1	1	1	1	1	1	8 – Н
14.	Игорь Д.	3	2	1	2	1	1	1	9 – Н
15.	Светлана С.	3	1	1	1	1	1	1	9 – Н

В таблице 4 приняты такие же обозначения, как и в таблице № 3. Проанализировав данные таблицы 4, мы выявили, что студенты контрольной

группы показали следующие уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности: высокий уровень - 1 чел. (6,67%); средний уровень - 5 чел. (33,33%); низкий уровень - 9 чел. (60,0%).

Полученных данных констатирующего эксперимента по всем семи обозначенных нами показателям медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов экспериментальной группы IV курса и контрольной группы III курса мы поместили в сводную таблицу 5.

Таблица 5

Уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности (владение английским языком) студентов контрольной группы III курса и экспериментальной группы IV курса  
(I констатирующий срез до начала формирующего эксперимента)

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольная (III курс)	1 чел.(6,67%)	5 чел. (33,33%)	9 чел. (60,00%)
Экспериментальная (IV курс)	1 чел.(6,67%)	6 чел. (40,00%)	8 чел. (53,33%)

Мы видим, что общий уровень медиакомпетентности студентов двух исследуемых групп примерно одинаков и находится ближе к среднему и низкому уровням.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что:

1) «контактный» показатель медиакомпетентности студентов исследуемых групп (частота общения/контакта с экранными искусствами, умение ориентироваться в их потоке) проявлялся у студентов довольно своеобразно. Значительная часть аудитории (46,67%) (14 человек из 30) очень часто смотрела кинофильмы (по 5 раз в неделю), при этом по-своему неплохо ориентируясь в потоке фильмов. Однако данная ориентация, по сути, сводилась к жанрово-тематическому выбору (к примеру, фильмы приключенческой и комедийной тематики), отторгающему проблемное, сложное по художественному языку искусство. Иначе говоря, подтвердилось наше предположение о том, что частое общение с экраном само по себе не приводит к развитию медиакомпетентности. Студентов, для которых ориентиром в аудиовизуальном потоке информации были, к примеру, имена выдающихся режиссеров или интеллектуальная жанровая структура притчи, было совсем немного (4-5%);

2) «мотивационный» показатель (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные и другие мотивы контакта с экранными искусствами) наглядно проявляются при анализе. Очевидно, что ведущими мотивами просмотра фильмов, телепередач (видеоклипов) у студентов являются: желание развлечься - 88,58%, идентифицировать себя с героем фильма - 86%. Эстетический мотив назвали от 30% до 86,9% опрошенных, хотя, безусловно, нельзя считать, что ориентация, например, на актеров-«звёзд» - признак высокого уровня «мотивационного» показателя медиакомпетентности студента;

3) «информационный» показатель (знания терминологии, теории, истории экранных искусств) практически отсутствовал на этапе контрольного среза. Лишь

незначительная часть студентов обладала отрывочными сведениями о некоторых деятелях экранных искусств (в основном - об известных актёрах);

4) в области перцептивного показателя (способность к восприятию произведений экранных искусств) медиакомпетентности основная масса студентов находилась на уровне «первичной» и «вторичной» идентификации, то есть, хотя и имела эмоциональную, психологическую связь с экранной средой и фабулой повествования, с героем произведения экранного искусства, но не была способна к «комплексной идентификации», то есть к отождествлению с автором фильма, к полноценному восприятию художественной концепции аудиовизуальной структуры;

5) как показал весь ход нашего эксперимента, «интерпретационный/оценочный» показатель медиакомпетентности (умения интерпретировать, анализировать произведения экранных искусств на основе определённого уровня медиавосприятия, критическая автономия) более важен, чем «информационный», «контактный», «мотивационный», так как легко можно представить себе ситуацию, когда студент знаком с историей кинематографа, умеет ориентироваться в потоке произведений экранных искусств, но при этом не способен оценить художественный авторский мир того или иного произведения, высказать свою собственную точку зрения, проявить критическую автономию;

6) практико-операционный показатель (умения создавать/распространять собственные медиатексты) проявлялся у студентов несколько ярче, чем интерпретационно/оценочный. Но это зависело и от вида медиатекста. Труднее всего для студентов оказалось написание минисценариев на различные темы, а также аргументированных рецензий на просмотренные кинофильмы;

7) «креативный» показатель (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности: перцептивной, игровой, художественной исследовательской и др, связанной с медиа) нередко оказывался у студентов более развит, чем интерпретационный/оценочный. Многие студенты, находящиеся на уровне «вторичной идентификации», оказались способны к невербальному отражению своих впечатлений от просмотров фильмов, рисовали любопытные киноафиши, выполняли коллажи, отражающие кинопечатления, эмоциональные ощущения и т.д. В этих творческих работах раскрывались их интуиция, фантазия, воображение.

Вышеизложенные результаты анкетирования, собеседования и письменных работ, проведенных со студентами, привели нас к следующим выводам:

1. Констатирующая часть эксперимента показала, что на исходной фазе обучения спецкурсу «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» в эстетическом восприятии студентами произведений экранных искусств доминировал уровень «вторичной идентификации» (66,67%): отождествление с героем произведения экранного искусства, которое базировалось на уровне «первичной идентификации» - эмоциональной и психологической связи с экранной средой, с фабулой - цепью событий повествования. В чистом виде, без умения дать, пусть примитивную, поверхностную характеристику героя (хороший-плохой, добрый-злой) уровень «первичной идентификации» практически отсутствовал, хотя для определенной части студентов остросюжетное зрелище являлось не только наиболее, но и единственно предпочитаемым (22,93%).

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

Лишь относительно небольшую часть студенческой аудитории (12,32%) можно условно отнести к уровню «комплексной идентификации» (отождествление с автором произведения экранного искусства) при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации. Условность этого классификационного показателя объясняется тем, что идеальное полноценное (адекватное) эстетическое восприятие возможно, на наш взгляд, лишь теоретически. На практике даже экспертные группы (к примеру, ведущие кинокритики и медиапедагоги, заполняющие анкеты американского журнала *Audience*) порой по-разному воспринимают и оценивают фильмы. И с точки зрения идеально-адекватного восприятия мнения студентов, отнесенных нами к уровню «комплексной идентификации», бесспорно, имеют уязвимые места. Однако в целом умения данной группы отвечают показателям медиакомпетентности в области экранных искусств: 1) ориентация в фабуле и отдельных эпизодах произведения; 2) понимание характера героя, его психологии, мотивов поступков и т.д.; 3) восприятие авторской мысли, пусть и не во всем комплексе динамики аудиовизуального и пространственно-временного художественного образа.

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

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

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

относительно слабое проявление уровня «комплексной идентификации» (отождествление с автором, интерпретация авторской концепции).

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

Студенты предпочитают фильмы развлекательных жанров и тем: мелодрамы, комедии, детективы, фантастику, триллеры, фильмы ужасов, приключенческую, любовную, молодежную, криминальную, мистическую, религиозную и эротическую темы. Также наблюдается резкая тяга к рекреативным и компенсаторным функциям экранных искусств. Большинство студентов отметили, что в основном они смотрят фильмы по телевидению или на домашних телеэкранах с помощью видеомagneтофонов, DVD-плееров, мониторов компьютеров. Кинотеатры студенты посещают редко, только иногда смотрят один раз в месяц кинопремьеры.

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

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

6. Мы также выяснили, что не всегда студенты, показывающие достаточно высокий уровень владения английским языком, находятся на уровне «комплексной идентификации». Вне зависимости от уровня владения английским языком большинство студентов находятся на уровне «вторичной идентификации». Хотя для

наших занятий мы выбирали студентов только с достаточно высоким уровнем владения английским языком (имеющих «хорошие» и «отличные» оценки по английскому языку по результатам завершающего обучение английскому языку экзамена в конце второго курса), конечно же, у студентов наблюдается разница в знаниях английского языка. Отмечена группа студентов, допускающих ошибки в оформлении речевого устного и письменного высказывания, но не имеющих коммуникативного барьера, проявляющих высокую активность на занятиях и продемонстрировавших в ходе констатирующего эксперимента восприятия фильмов на уровне «комплексной идентификации». Наряду с этим, есть группа студентов, правильно оформляющих речевое устное и письменное высказывание на английском языке, но находящихся на уровне «вторичной идентификации».

Мы также заметили, что нет прямой связи между уровнем владения студентами английским языком и уровнем медиакомпетентности. Далеко не все студенты, владеющие английским языком достаточно хорошо для неязыкового вуза, смогли хорошо справиться с заданиями, предложенными им в ходе констатирующего эксперимента. И, наоборот, не все студенты, показавшие достаточно хороший уровень медиакомпетентности, смогли правильно изложить свои мысли в письменной и устной форме на английском языке. Хотя дальнейшая беседа на русском языке выявила неплохое развитие показателей медиакомпетентности этих студентов.

7. В целом анализ уровней эстетического восприятия студентов по отношению к экранному искусству, их жанрово-тематических предпочтений свидетельствовал о настоятельной необходимости его развития (с учетом реальных интересов и знаний аудитории, выявившихся в констатирующем эксперименте) с помощью соответствующей системы медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств, основывающейся на эффективной модели и методике проведения занятий.

Результаты эксперимента подтвердили наше предположение о необходимости развивать медиакомпетентность студентов при условии максимального использования потенциальных возможностей искусства экрана (в плане его синтетической природы и интенсивного влияния на зрителей) с помощью педагогической модели, включающей овладение аудиторией креативными умениями, развития умений восприятия фильмов и их критического анализа, знакомство с историей экранных искусств и т.д. Если говорить о методике проведения занятий со студентами, то в целях создания наиболее благоприятной коммуникации будущих педагогов с произведениями экранных искусств, преодоления догматизма, стереотипности их зрительского восприятия (письменные работы, анкетирование и устные опросы показали, что эти недостатки распространены в студенческой среде) мы основывались на проблемных, эвристических, игровых и других формах обучения, проводимого на английском языке, стимулирующих творческие способности, критическое индивидуальное мышление, восприятие, интерпретацию и анализ звукозрительной, пространственно-временной структуры повествования, способствующих также совершенствованию знаний английского языка.

### **2.3. Развитие медиакомпетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств и совершенствование знаний английского языка на интегрированных занятиях спецкурса**

В первой главе было дано теоретическое обоснование модели медиаобразования студентов на материале экранных искусств, которая включает в себя аспект развития у студентов медиакомпетентности (эстетического восприятия, способностей к критическому анализу произведений экранных искусств и др.), а также совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности (знаний английского языка). При составлении этой модели мы учитывали результаты констатирующего эксперимента, выявившего уровни эстетического восприятия будущих учителей в области экранных искусств, их жанрово-тематические интересы и т.д. Напомним, что данная модель имеет следующие основные этапы:

- констатация уровней медиакомпетентности в области экранных искусств, а также иноязычной коммуникативной компетентности (владения английским языком) студентов педагогического вуза;
- развитие у студентов аудиовизуального восприятия и умений критического анализа художественной структуры произведений экранных искусств разных видов и жанров (образное обобщение, синтез элементов пространственно-временного, звукозрительного повествования, рассмотрение содержания эпизодов произведения экранного искусства, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности фильма в целом, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда, монтажа и т.д., выявление авторской концепции и выражение своего личного отношения к данной позиции создателей экранного произведения. Данный этап включал также практические занятия, направленные на овладение студентами креативными умениями на материале экранных искусств (работа над киноафишами, любительская видеосъемка, написание минисценариев и т.п.);
- знакомство будущих педагогов с основными вехами истории англоязычного кинематографа, телевидения и видео, характерными особенностями современной социокультурной ситуации;
- сравнительный анализ уровней развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности (знаний английского языка) студентов до и после изучения ими спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств».

На базе данной модели нами была разработана методика развития у студентов медиакомпетентности, способностей к критическому анализу произведений экранных искусств, совершенствования иноязычной языковой компетентности средствами англоязычных экранных искусств на примере спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств».

Для реализации на практике экспериментального спецкурса, базирующегося на вышеприведенной модели, нами была разработана программа «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств». Объем знаний, предлагаемых в ней студентам педагогического вуза, включал как историко-теоретические понятия, так



и конкретные умения, необходимые для восприятия, критического анализа произведений кинематографа.

Отечественная педагогика разработала несколько программ спецкурсов по киноискусству для некинематографических вузов (Гращенко, 1983; Нечай, 1989; Нечай, Ратников, 1985; Одинцова, 1981; Пензин, 1987; Усов, Левин, Смелкова, 1986; Фёдоров, 1983, 2003, 2005 и др.). Вместе с тем ни одна из существующих отечественных вузовских программ не предлагает ведения занятий на иностранном языке. Что же касается программ обучения иностранному языку в языковых вузах (в частности факультетах иностранных языков педагогических институтов), то в них предлагается использование кинематографа только как вспомогательного наглядного и технического средства обучения в целях совершенствования иностранного языка, а не как средства развития медиакомпетентной личности на материале экранных искусств.

Общая структура и конкретные разделы нашей программы полностью соответствуют разработанной нами модели медиаобразования будущих педагогов на материале англоязычных экранных искусств на интегрированных занятиях спецкурса.

Программа рассчитана на один год обучения и состоит из двух основных разделов («Развитие у студентов эстетического восприятия и способностей к критическому анализу произведений экранных искусств», «Основные этапы истории англоязычных экранных искусств и особенности современной социокультурной ситуации»). Данная программа реализовывалась нами в рамках спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» в Таганрогском государственном педагогическом институте.

Структура программы подчинена следующим задачам:

1. Предварительно выявить уровни медиакомпетентности будущих педагогов в области экранных искусств (экспериментальные результаты изложены в параграфе 2.2.), без чего нельзя было бы в итоге объективно судить о тех положительных изменениях, которые произошли у студентов в процессе изучения спецкурса.

Результаты предварительного анкетирования дают представление об эстетических предпочтениях конкретной аудитории в области экранных искусств (жанровые, тематические и иные мотивы обращения к произведениям кино, телевидения, видео), что учитывалось при реализации всего комплекса спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств».

2. После вводной части (анкетирование, письменные работы, устные собеседования) программа первого полугодия обучения предусматривала переход к развитию у студентов полноценного эстетического восприятия и развития способностей к критическому анализу произведений экранных искусств. Как видно из структуры программы, занятия носят комплексный характер: занятие построено таким образом, что часть времени отводится на введение новой лексики и текстов по медиаобразованию на английском языке, остальное время отводится на практическое овладение процессом эстетического восприятия экранных искусств, т.к. студенты не владеют необходимым запасом лексических единиц для оформления своего иноязычного речевого высказывания. Специально

подготовленные тексты по медиаобразованию содержат теоретический материал (понятие об установке на восприятие, процессе эстетического восприятия, уровнях и типологии восприятия экранных искусств: «первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация»; о возрастных, социальных, национальных, профессиональных особенностях восприятия, о феномене массового успеха произведений кино, телевидения и видео, об основных причинах популярности экранных искусств и т.д.), что позволило студентам, не нарушая целостности данного процесса, существенно продвинуться по направлению к полноценному восприятию («комплексной идентификации» - с героями и авторами произведения (с последующей интерпретацией увиденного на экране) кинематографа разных видов и жанров.

Практическая часть занятий по данной теме шла по двум направлениям. Сначала будущие педагоги с помощью эвристической, игровой методики на примере собственной креативной деятельности осуществляли «встроенное» знакомство с творческим процессом создания произведений экранных искусств (составление сценарных планов, проведение кастинга актёров, разработка декораций и дизайн костюмов для конкретного медиатекста и т.д.). Помимо познавательной ценности данные творческие задания имели косвенное положительное влияние и на развитие эстетического восприятия аудитории. Разумеется, процесс эстетического восприятия отнюдь не тождествен процессу создания художественного произведения, можно знать, как снимают фильмы, но не уметь их критически анализировать и оценивать. Но, приобщаясь на элементарном уровне к процессу создания аудиовизуальных произведений, будущие педагоги имели возможность развить свои способности художественного восприятия, индивидуального критического мышления, пополнили свой лексический запас на английском языке, что существенным образом подготавливало их к занятиям, на которых они смотрели и обсуждали фильмы, снятые профессионалами.

После вводного цикла практических занятий креативного характера, мы приступали к основному этапу развития полноценного восприятия произведений экранных искусств. Студенты учились смотреть фильмы с целью развития восприятия и понимания синтетических свойств аудиовизуального образа (объединяющего в себе визуальность изобразительного искусства, драматургическое повествование литературы и театра, темпоритм музыки и т.д.) и особенностей его пространственно-временной динамики в различных видах и жанрах экранных искусств, эмоционально-смыслового соотнесения значимых элементов (эпизодов, кадров и т.д.), линейного (повествовательное изложение событий и фактов), ассоциативного (экранная трактовка отношений авторов или персонажей к тем или иным событиям), полифонического (сочетание линейности и ассоциативности) повествования и пр.

На этих занятиях использовались творческие задания, направленные на:

- поиски аудиовизуальных, пространственно-временных признаков экранных искусств в произведениях литературы, живописи, театра, фотографии («экранизация» живописных полотен, фотографий на примере фильмов и телепередач о музеях изобразительного искусства, произведений выдающихся художников, фотографов, «раскадровка» прозаического и стихотворного текста и

т.д.). Цель: определение генетических связей пространственных, временных и пространственно-временных, зрительных, звуковых, звукозрительных искусств на интегрирующем материале кинематографа и телевидения, активизации знаний и умений студентов в области литературы, музыки, живописи, театра, фотографии, художественной культуры в целом;

- выявление и трактовку тех или иных форм экранного повествования в произведениях различных видов и жанров;

- осознание многозначности аудиовизуального, пространственно-временного образа произведения экранных искусств (рассматриваемого в единстве композиции, планов, ракурсов, свето-цветового решения, движения камеры, актерской игры и т.д.) в процессе коллективных обсуждений просмотренных фильмов.

Основной целью вышеупомянутой системы заданий было развитие эстетического сознания, критического индивидуального, творческого мышления личности студента, отвечающей обоснованной нами во втором параграфе главы I настоящего исследования показателям медиакомпетентности: 1) мотивационный, т.е. мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.; 2) контактный, т.е. частота общения/контакта с произведениями медиакультуры (медиатекстами); 3) информационный, т.е. знание терминологии, теории и истории медиакультуры; 4) перцептивный, т.е. способности к восприятию медиатекстов; 5) интерпретационный/оценочный, т.е. умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определённого уровня медиавосприятия; 6) операционный, т.е. умения создавать/распространять собственные медиатексты; 7) креативный, т.е. наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Федоров, 2004; Федоров, 2005].

3. После того, как студенты получили необходимую теоретическую базу и на практике освоили аудиовизуальный, пространственно-временной язык экранных искусств, согласно разработанной нами модели медиаобразования студентов на материале экранных искусств, следует тема, посвященная формированию умений художественного анализа произведений экранных искусств: рассмотрение содержания эпизодов фильмов, наиболее ярко выявляющих характерные закономерности целого, попытка разобраться в авторской концепции и выражение к ней личного отношения.

При изучении данной темы значительное количество часов отведено практическим занятиям, на которых будущие учителя смотрели и совместно с педагогом обсуждали фильмы, выполняли различные творческие работы. Фильмы, в основном, смотрели на русском языке, так как у студентов неязыкового факультета недостаточно знаний английского языка для полноценного восприятия фильмов на английском языке. Обсуждение же проводилось на английском языке, студенты имели возможность подготовить задание для обсуждения после просмотренного на занятиях кинофильма дома, с использованием словаря. На занятиях преподаватель заранее проверял выполненные в письменном виде работы, корректировал, если

имелись, ошибки, и студенты имели возможность таким образом высказывать свое мнение.

На занятиях студенты смотрели также фильмы на английском языке. Однако здесь следует отметить следующий момент. В конце 90-х годов XX века техническое оснащение нашего кабинета на факультете социальной педагогики позволяло нам использовать видеомэгафитфон и телевизор. Мы выбирали фильмы на английском языке с довольно простыми диалогами, имевшие титры (подстрочный перевод) на английском языке, для облегчения понимания студентами содержания английской речи, так как письменный текст воспринимается легче, чем звучащая речь на иностранном языке (звучащая с экрана английская речь и субтитры на английском языке) (например, фильм «Найденный отец» режиссера Б.Линдона).

Также для просмотра использовались фильмы на английском языке со специально подготовленным преподавателем переводом в письменном виде (например, фильм «Ковбой Мальборо») или фильмы на английском языке с распечаткой диалогов на английском языке (например, фильм «Коктейль»).

Ситуация радикально улучшилась, когда в сентябре 2005 года медиакабинет был оснащён домашним кинотеатром, что позволило использовать DVD-диски для просмотра фильмов (или эпизодов из фильмов) в различных режимах: просмотр фильмов на английском языке с титрами (подстрочным переводом) на английском языке для облегчения понимания студентами звучащей иноязычной речи, просмотр фильмов на русском языке с английскими субтитрами, просмотр фильмов на английском языке с субтитрами на русском языке.

На основании заранее подготовленных материалов были организованы коллективные обсуждения, студенты высказывали свое мнение, задавали друг другу вопросы, что не вызывало уже особенных затруднений, так как в процессе изучения английского языка в течение двух лет на неязыковом факультете студенты получили необходимые знания в области грамматики и могли правильно употреблять вопросительную форму предложения.

Кроме того, как мы уже говорили раньше, для наших занятий мы выбирали из всего курса группу студентов, имевших по итогам заключительного экзамена по английскому языку только «отлично» и иногда «хорошо». Студенты, имевшие низкие оценки по предмету «Иностранный язык» (английский язык) за второй курс в нашу группу включены не были. Таким образом, мы имели возможность ориентироваться даже не на средний, а на достаточно высокий для неязыкового вуза уровень владения английским языком, что, конечно, невозможно даже во время проведения занятий по предмету «Иностранный язык», являющемуся обязательным для изучения студентами на I и II курсах неязыковых вузов.

Определенные часы уделяются здесь критическому анализу произведений массовой (популярной) культуры, что объясняется тем, что такого рода фильмы предпочитают многими будущими педагогами (как это было выявлено нами в ходе констатирующего эксперимента).

Анализ существующих моделей и программ (Гращенкова, 1983; Нечай, 1989; Нечай, Ратников, 1985; Одинцова, 1981; Пензин, 1987; Усов, Левин, Смелкова, 1986 и др.) медиаобразования показывают, что эти авторы считают необходимым выбирать для просмотров и обсуждений со студентами только (или в

основном) фильмы выдающихся мастеров, то есть произведения, имеющие, как правило, сложную полифоническую аудиовизуальную структуру. Эти педагоги и искусствоведы полагают, что массовая (популярная) культура - слишком элементарный материал для развития художественного восприятия, что, анализируя, к примеру, любимую молодежью рок-музыку, нельзя научиться понимать симфонии и т.п. Отчасти это верно: если строить занятия со студентами исключительно на боевиках и комедиях, то существенных результатов развития эстетического восприятия сложной полифонической структуры фильмов (например, режиссёра С.Кубрика) ожидать не приходится. Но мы солидарны с позицией исследователей (Разлогов, 1991; Фёдоров, 2005; Masterman, 1995, 1997, 2000; Kubey, 1991, 1998 и др.), считающих, что произведения массовой культуры (как самые предпочитаемые молодежной аудиторией) позволяют в значительной степени подготовить студентов к анализу более сложных в художественном отношении фильмов. Аудиовизуальная массовая (популярная) культура в нашем эксперименте служила своего рода трамплином перед постижением будущими учителями выдающихся произведений англоязычных экранных искусств.

Кроме того, немалое число фильмов массовой культуры не так уж тривиально, примитивно, как это принято было считать во многих исследованиях прошлых лет (Кукаркин, 1977; Молчанов, 1984, 1986; Смольская, 1986; и др.). К примеру, большинство фильмов Р.Поланского или С.Спилберга - многослойные произведения, которые могут восприниматься как на линейном (фабульном) уровне, так и на не столь очевидном ассоциативном, полифоническом. Следовательно, развивать художественное восприятие и способности к критическому анализу аудиовизуальных, пространственно-временных произведений можно и на примере массовой культуры - двигаясь от самых элементарных её образцов к постмодернистским фильмам, построенным по принципу «слоеного пирога». И только потом - переходить к анализу философской и звукозрительной полифонии фильмов.

4. Итоги первого полугодия обучения (раздела «Развитие у студентов эстетического восприятия и способностей к критическому анализу произведений англоязычных экранных искусств») подводились с помощью устных бесед, повторного анкетирования студентов и письменных рецензий на английском языке. Студенты заполняли анкеты, идентичные тем, что использовались в начале изучения спецкурса. Полученные результаты сравнивались с результатами первоначального анкетирования и итогами анкетирования в контрольных группах. Таким образом, наглядно проявлялась эффективность занятий, мы получили представление о тех положительных переменах в области медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности, которые произошли у слушателей спецкурса.

Конечно же, мы предлагаем только один из возможных вариантов медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств. Однако разработанная нами модель представляется - в силу интеграционного подхода в сочетании развития медиакомпетентности студентов средствами экранных искусств, основанного на комплексном подходе, и изучения студентами английского языка - наиболее эффективной, позволяющей избежать

репродуктивности и простого накопления студентами информационно-справочных знаний на английском языке без умения преодолевать коммуникативный барьер, самостоятельно оценивать произведения экранного искусства и высказывать свою точку зрения.

Теперь после необходимых пояснений к программе первого полугодия обучения по спецкурсу «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» перейдем к конкретному рассмотрению методики проведения занятий с будущими педагогами по разделу «Развитие у студентов эстетического восприятия и способности к художественному анализу произведений экранных искусств».

В соответствии с разработанной нами теоретической моделью медиаобразования студентов на материале экранных искусств и программой спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» остановимся на следующих основных темах: проблема эстетического восприятия экранных искусств; критический анализ произведений экранных искусств.

При выделении для детального рассмотрения именно этих ключевых тем раздела учитывалось, что методика первоначального анкетирования студентов по вопросам, связанным с экранными искусствами, как и итоги письменных работ (рецензирование будущими педагогами фильмов) подробно анализировались нами во втором параграфе главы 2 настоящего исследования.

В процессе рассмотрения тем, предусмотренных программой спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств», мы учитывали основные методы медиаобразования: организацию проблемных ситуаций, изложение теоретического, исторического материала по англоязычным экранным искусствам (лекции, беседы, вступительные слова перед просмотрами, обсуждения фильмов и т.д.), использование (с помощью технических средств: домашний кинотеатр, компьютер, видеомэгафон, телевизор, видеокамера, музыкальный центр) кинофрагментов, кадров, фотографий, фонограмм (саундтреков), относящихся к тем или иным произведениям экранных искусств, искусствоведческой литературы и прессы, сценариев и т.п.; применение различного рода творческих учебных заданий и упражнений; контроль и оценка выполненных студентами заданий и работ. Стремилась разнообразить занятия игровыми, эвристическими и креативными формами обучения на английском языке.

#### 1. Практический этап (48 часов).

а) Овладение студентами креативными умениями на материале экранных искусств с помощью эвристической, игровой методики и технических средств, то есть комплексное практическое освоение будущими педагогами ключевых понятий медиаобразования (28 часов).

б) Просмотры фильмов и развитие у студентов восприятия аудиовизуального, пространственно-временного языка экранных искусств в процессе коллективного обсуждения (20 часов).

#### 2. Лекционный этап (с параллельными практическими занятиями) (комбинированный комплексный урок) (76 часов).

- знакомство будущих педагогов с тем, что такое эстетическое, художественное восприятие (установка на восприятие, процесс восприятия, сопереживание, сотворчество и т.д.);

- понятие об уровнях и типологии эстетического восприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», возрастные, социальные, национальные и др. факторы, влияющие на восприятие экранных искусств);

- анализ основных причин популярности произведений экранных искусств разных видов и жанров (фольклорность сюжета, зрелищность жанра, авторская интуиция, система «эмоциональных перепадов», опора на функции рекреации, компенсации и т.д.).

Материал для лекционного курса, раскрывающего основные пункты данной методики, содержится в главе I настоящего исследования. Поэтому в данном параграфе остановимся на содержании самой важной для успешного развития у студентов способностей к полноценному восприятию произведений экранных искусств части - практической.

Практическая часть нашей методики базируется на реализации разнообразных творческих заданий. Теоретический анализ их элементов, разработка и применение их в практике обучения позволяют выделить следующие функции: обучающие, адаптационные, развивающие, управляющие. При этом под обучающей функцией понимается усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа произведений искусства, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически; адаптационная функция проявляется в первоначальном, понятийном этапе общения с искусством; под развивающей функцией подразумевается развитие мотивационных, волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с искусством; задача управляющей функции - формирование условий критического анализа произведений экранных искусств.

Творческие задания можно подразделить в зависимости от характера содержания учебного материала (от студентов 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, на критический анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы её организации и выполнения (индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.).

Реализуя практическую часть занятий, мы учитывали также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствовались полученные студентами медиаобразовательные умения и знания английского языка (для этого, в частности, важно было обратить их внимание на недостатки, погрешности, допущенные при выполнении тех или иных заданий, допущенные речевые ошибки), постепенного усложнения заданий (в том числе - расширение спектра самостоятельности аудитории), пробуждения творческих начал.

Не случайно нами избрана как основа модель, предложенная А.В.Федоровым [Фёдоров, 1994; 2005], в которой акцентируется не на лекционном, а на практическом блоке. В нашей модели предлагается сочетание и одновременное проведение занятий лекционного и практического характера с целью накопления студентами необходимой лексики на английском языке по предложенной теме, организации творческого процесса развития восприятия аудиовизуального,

пространственно-временного языка экранных искусств. В ходе нашего эксперимента мы пришли к выводу, что необходимо сочетать лекции по проблемам эстетического восприятия, типологии восприятия и т.д. с организацией изучения студентами на собственном опыте этого процесса. Только в этом случае общение с экраном оказывалось эффективным.

При этом нами учитывались методические принципы, предложенные Ю.Н.Усовым: рассмотрение процесса формирования аудиовизуального образа в реальном пространстве, в зрительском сознании на примере фрагментов, представляющих упрощенную модель произведения экранного искусства, по которой «можно проследить перцептивные действия и моменты становления кинообраза, рассмотреть следующие понятия: дискретность киноповествования, пространственно-временное измерение экранной реальности, кадр как единица киноповествования, монтаж как средство эмоционально-смыслового соотнесения единиц киноповествования» [Усов, 1988, с.198].

В качестве упрощенной модели произведения экранного искусства в нашем эксперименте использовались, к примеру, сюжетные видеоклипы, некоторые эпизоды из наиболее простых по кинематографическому языку фильмов массовой (популярной) культуры. Внимание студентов концентрировалось на композиционной, светоцветовой, звуковой организации кадра и эпизода, на системе планов, ракурсов, движении актеров и камеры, на выразительных и значимых для повествования деталях, акцентах.

В ходе формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована спецкурс интегрированных занятий по медиаобразованию и иностранному языку (для студентов IV курса) «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств». Занятия проходили регулярно, каждую неделю, в течение всего учебного года.

#### Цель занятий:

- познакомить студентов с медиа, с экранными искусствами (история, теория, направления, категории) (на примере киноискусства США, Великобритании, Канады, Австралии);
- познакомить студентов с видовым, жанровым и тематическим разнообразием экранных искусств;
- наглядно показать студентам роль различных видов искусств (изобразительного, музыкального, словесного и др.) в создании произведений экранных искусств и возможности, которыми обладает экранное искусство в плане воздействия на аудиторию;
- развить умения студенческой аудитории полноценно воспринимать произведение экранных искусств (понимать роль автора и его позицию в создании фильма);
- научить студентов анализировать и критически оценивать с эстетических позиций произведение англоязычных экранных искусств;
- развить у студентов креативные умения выработки собственных показателей оценки произведений англоязычных экранных искусств и выражения своего личного мнения;
- повысить уровень владения студентами английским языком (устной и письменной речью).



Тематический план занятий спецкурса  
«Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств».

№	Темы	Вид деятельности учащихся	Кол-во часов
1.	История экранных искусств.	Просмотр видеофрагментов.	2
2.	Виды, направления, жанры экранных искусств.	Просмотр фрагментов разножанровых фильмов.	1
3.	Герои кино	Написание мини-сочинений от имени главных героев, неодушевлённых предметов фильма.	2
4.	Из чего состоит фильм?	Игра «Нарисованный человек».	1
5.	Какого цвета комедия или триллер?	Просмотр фрагментов, обсуждение, выполнение аппликации.	1
6.	Мультипликация, её особенности.	Просмотр отрывков анимационных фильмов в разной технике и обсуждение.	1
7.	Литература и произведения экранных искусств.	Написание тематических мини-сценариев.	2
8.	Музыка в кино.	Подбор музыкальных произведений к видеофрагментам.	1
9.	Изобразительное искусство и кино.	Рисование декораций, создание грима для разных киногероев.	1
10.	Авторский замысел режиссёра и зритель.	Написаний рецензий от имени различной киноаудитории.	2
11.	Изобразительные приёмы немого кино.	Диалоговое озвучивание кинофрагментов.	1

Разрабатывая систему занятий, выбирая методы и формы занятий, мы формировали темы, планы занятий спецкурса, учитывая следующие педагогические принципы: доступности обучения; систематичности и последовательности; наглядности; свободы самовыражения; учёта самостоятельности и индивидуальных особенностей учащихся; активно-деятельностного характера процесса обучения и воспитания.

Мы основывались на методике, разработанной А.В.Фёдоровым, предполагающей выбор таких форм занятий как: литературно-имитационные; театрализовано-ситуативные; изобразительно-имитационные [Федоров, 2004, С.43-51].

Кроме того, нами применялись психотехнические игры для обучения навыкам и умениям лексико-грамматического оформления речевых высказываний на иностранном языке. Основными функциями психотехнических игр в обучении иностранному языку являются создание у обучаемых внутренней наглядности, необходимой для представления на учебном занятии определенной ситуации, реализация дидактической основы в форме учебной задачи для синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке, а также интенсивная тренировка употребления усваиваемого лексического и грамматического материала. Это такие игры как «Режиссёры и актёры», «Круговая кинолента», «Киносонар», «Уличный фотограф», «Старый трамвай», «Важный гость», «Всё наоборот» и др. [Маслыко и др., 1999, С.214-230].

Нами также использовались игры для обучения иноязычному общению. Такие игровые упражнения позволяют организовать целенаправленную речевую практику обучаемых на иностранном языке, тренировку и активизацию в ее рамках навыков и умений монологической и диалогической речи, различных типов взаимодействия партнеров по общению, формирования и формулирования многообразных функциональных типов высказываний (описания, сообщения информации, доказательства, выражения мнения, согласия и т. п.).

Цель каждой из игр составляет речевая тренировка на иностранном языке. Преподаватель сообщает обучаемым игровую цель, которая настраивает их на выполнение различных действий, а иноязычная речь становится средством их выполнения, создавая основу для практики иноязычной речевой деятельности обучаемых (говорения, письма, смыслового восприятия речи — аудирования, чтения).

Мы проводили со студентами игры «Части и целое», «Эпифильм», «Что случится, если...?», «Если бы я был...», «Реклама», «Портрет», «Ноев ковчег», «Репортаж для газеты» и др. [Маслыко и др., 1999, С.235-255].

Опишем примерный ход занятий.

1. Вводная часть (3-5 минут). Вступительное слово педагога. Объяснение студентам цели занятия, настрой на доброжелательное, творческое отношение, создание рабочей обстановки.

2. Основная часть (30-35 минут).

2.1. Творческое задание, конкурс с целью повторения и закрепления пройденного материала.

2.2. Демонстрация и анализ домашних творческих заданий.

2.3. Лекция, рассказ, беседа педагога, включающая новую терминологию на английском языке.

2.4. Просмотр видеофрагментов произведений экранных искусств по теме занятия.

2.5. Выполнение литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных заданий.

2.6. Домашнее творческое задание.

3. Заключительная часть (5 минут). Анализ и подведение педагогом и студентами итогов проведенного занятия.

Опишем более подробно одно из проведенных занятий.

Тема: «Изобразительное искусство и кино».

Цель занятия:

- наглядно показать связь экранных искусств и изобразительного искусства;
- научить студентов на практике понимать «язык» экранных искусств (кадр, ракурс, свет, цвет, декорации, грим, монтажная фраза и др.);
- способствовать сознательному отбору студентами произведений экранных искусств с точки зрения их художественной ценности, умение определять низкокачественную продукцию.

Ход занятия.

Лекция педагога. Лекцию мы посвятили изобразительному искусству, обратились к некоторым его жанрам с целью ознакомить студентов с многообразием

мира живописи. Затем мы рассказали о «языке» (выразительных средствах) экранных искусств: что такое «кадр», «ракурс», «план», «монтаж», роль света и цвета в кино, роль декораций, костюмов, грима.

В ходе тематической беседы мы сравнили выразительные средства изобразительных искусств и экранных искусств:

- демонстрировали репродукции картин различных жанров (пейзаж, натюрморт, портрет) и обсуждали со студентами их художественные особенности с точки зрения изобразительных средств кино. И наоборот – показывали на экране монитора при помощи стоп-кадра изображение из художественного кинофильма и обсуждали его с точки зрения языка живописи;

- показывали фрагменты из игровых фильмов «Ромео и Джульетта» режиссёра Ф.Дзефирелли (1968) и «Ромео + Джульетта» режиссёра Б.Лурмана (1999). Вместе со студентами анализировали и оценивали использованные выразительные средства экрана, игру актёров, авторские концепции и позиции двух мастеров экрана;

- смотрели эпизоды из фильма «Властелин колец», обсуждали роль декораций, компьютерных спецэффектов, разработанных художниками, в создании эмоционального состояния зрителей, давали им собственную оценку;

- демонстрировали иллюстрации из киножурналов с портретами загримированных актёров в образе киногероев;

- студенты выполняли практическое творческое задание: с помощью специально принесённой косметики и грима создать макияж для образа принцессы из кинофильма Дж.Лукаса «Звёздные войны», Графа Дракулы («Дракула Брэма Стокера» Ф.Копполы), Терминатора («Терминатор» Дж.Кэмэрона);

- проведение конкурса «У американской киноафиши» (демонстрация подготовленного домашнего задания).

В конце занятия студенты получили новое домашнее задание: составить кроссворд, используя терминологию и категории экранных искусств; написать мини-сочинение от имени неодушевлённого предмета, представленного в фильме по выбору студентов.

В начале занятия каждый студент получил распечатку текста лекции педагога (2 листа) с приложением словаря терминов (1 лист).

Занятие началось с речевой зарядки: чтение студентами хором вслух вслед за педагогом новых терминов, затем повторное индивидуальное чтение слов каждым студентом по цепочке.

По окончании лекции студенты отвечали на вопросы педагога, затем по цепочке сами задавали вопросы и отвечали на них. Не все студенты могли сразу ответить на заданный педагогом вопрос и искали ответ в тексте, иногда зачитывая ответ. Это можно объяснить тем, что студенты работали на занятии с новым текстом. Как показывает наша практика, при самостоятельной последующей работе с текстом лекции дома, студенты гораздо лучше уже знают тему, что даёт им возможность составлять в парах на занятии диалоги по изучаемой теме.

Такой вид лекционной работы позволяет студентам осваивать необходимую лексику, речевые обороты, что позволяет далее достаточно правильно по аналогии оформлять речевое высказывание при выполнении задания, связанного с обсуждением художественных особенностей выразительных средств живописи и

кино. Данный вид работы очень заинтересовал студентов. Для облегчения выполнения задания педагог вначале задавал вопросы, на которые студенты отвечали. И лишь затем педагог просил студентов самостоятельно описать репродукцию картины с точки зрения выразительных средств кино и наоборот – описать кадр из фильма (стоп-кадр на экране) с точки зрения выразительных средств живописи. Это задание, конечно, было достаточно сложным, так как студенты должны были суметь правильно провести сравнения, владения специальной терминологией на английском языке. Это задание самостоятельно успешно могли выполнить не все студенты. Лучше всех описание удалось студентам Марии Б., Игорю П., Елене Д., Анне Б.

Подводя итоги и анализируя проделанную работу, необходимо отметить, что занятие вызвало у студентов неподдельный интерес. Особенно активны были Анжела В., Павел Т., Антон З., Мария Б., Алексей О., Галина М., Елена Д., Анна Б. Студенты объясняли значение декораций в фильмах. Например, Антон А.: «Прекрасная работа декораторов и художников в фильме «Властелин колец» создают впечатление о реальности придуманного авторами государства. Замки, горы, ущелья – всё настоящее и производит большой эффект». Говоря о роли костюмов и грима в создании художественно ценного произведения экранных искусств, Елена Д. отметила, что «больше привлекли и произвели впечатление реальности и правдивости герои Ромео и Джульетта в старом фильме, я считаю, что заслуга в этом прекрасных костюмов и декораций, соответствующих эпохи происходивших трагических событий». Алексей О., наоборот, больше оценил достоинства фильма «Ромео + Джульетта»: то, что «режиссёр перенёс героев пьесы Шекспира в современность, даёт представление о настоящей трагедии, которая может произойти в любом времени с любыми молодыми людьми. Этот авторский приём очень интересен».

Большую заинтересованность проявили студенты в ходе выполнения творческого задания по созданию с помощью грима образов киногероев. Студенты были поделены на две группы: группа художников-гримёров и группа актёров. Студенты творчески подошли к выполнению задания. Елена Т., Сергей Г., Антон З. показывали задуманного персонажа, изменяя голос, походку, подражали движениям героев фильмов.

На следующем этапе занятия студенты представляли выполненное домашнее задание. Они подготовили в группах по два человека киноафиши в разной технике (рисунок, фотоколлаж, аппликация) с написанной на английском языке аннотацией и подготовленным в письменной форме рекламным роликом с музыкальным сопровождением. Было выбрано жюри из трёх человек, которое оценивало работы студентов в ходе проведения конкурса «У американской киноафиши». Студенты по очереди демонстрировали свои афиши и зачитывали рекламный ролик, сопровождая его подобранной самостоятельно музыкальной записью. Это была или музыка (песня) из кинофильма или другое музыкальное произведение.

Особенно удался этот вид работы студентам Александру В. и Елене Д., которые изготовили афишу в технике фотоколлажа с дорисовками к фильму «Отважное сердце» (режиссёр М.Гибсон). Александр и Елена очень эмоционально по очереди читали собственную рекламу к фильму, оразив его историческую правдивость,

великолепную игру актёров и рекомендовав этот фильм к просмотру в молодёжной аудитории с целью воспитания любви к своей родине, свободе и независимости. Удачно было подобрано также музыкальное сопровождение – народная шотландская песня.

Самостоятельная работа над созданием рекламы, аннотации, представляющими собой небольшой по объёму, завершённый, информационно насыщенный текст, позволило, на наш взгляд, студенту пройти весь путь решения творческой задачи – от момента зарождения творческого замысла до его воплощения в материальном продукте, приобрести дополнительные умения формирования мысли на английском языке, излагать материал в письменной форме, что также положительно сказалось на развитии коммуникативной иноязычной компетентности.

Остановимся более подробно ещё на одном проведённом нами занятии.

Занятие по теме: «Мультипликация, её особенности».

Цель занятия:

- познакомить аудиторию с мультипликацией как видом экранных искусств;
- раскрыть технику мультипликации, связь с другими искусствами;
- активизировать воображение, фантазию студентов;
- обратить внимание на художественную ценность мультипликации.

Ход занятия:

Вводная беседа о мультипликации, новинках, о том, как часто просматриваются студентами мультфильмы и почему.

Основная часть занятия началась с рассказа педагога о классической и современной мультипликации, первых рисованных мультфильмах, их отличия от компьютерной анимации. Мы продемонстрировали отрывки из чёрно-белого мультфильма «Микки-Маус» У.Диснея и современного цветного анимационного фильма «Шрек».

Студенты выполняли творческое задание, которое они получили на дом на предыдущем занятии: подбор музыкального сопровождения к выбранным фрагментам из серии мультфильмов.

Творческую фантазию проявила студентка Настя К., которая продемонстрировала эпизод из анимационного фильма «Шрек» в музыкальном сопровождении песни «Бумер».

Следующим игровым заданием было «Мувиоки» (озвучивание героев мультфильмов с одновременной имитацией их движений и показом фрагмента из мультфильма).

Это задание требовало предварительной подготовки и тренировки. Студенты готовили его дома заранее в парах. Великолепный диалог героев из мультфильма «В поисках капитана Немо» разыграли студентки Мария Б. и Анна Б.

В ходе беседы мы также обсуждали со студентами художественную ценность мультипликационных фильмов.

В конце занятия мы подвели итоги. Студентам было дано новое домашнее задание: придумать сюжет своего мультфильма с использованием известных персонажей и дать ему название.

Необходимо отметить, что в ходе проведённого занятия студенты были настроены активно, с большим интересом и энтузиазмом выполняли игровые

творческие задания. Этот вид заданий не представлял трудности для студентов, так как здесь необходимо было составить короткие разговорные диалоги. Эти диалоги студенты готовили как домашнее задание, заранее их отрепетировали. Студенты Сергей Г., Галина М., Павел Т. представляли придуманные шуточные диалоги на английском языке; с неподражаемой мимикой и жестами изображали героев мультфильмов, а остальные студенты угадывали, кого изображают. Были представлены Человек-паук, Микки-Маус, Принцесса и Шрек, Черепашки-ниндзя и др.

Не вызвало у студентов затруднения и задание по подбору музыки к мультфильмам. Однако лучше всего с этим заданием справились те студенты, которые предложили компьютерный вариант, записав дома на диск эпизод из мультфильма и произведя наложение саундтрека. Студенты, которые не имеют дома компьютера и не владеют этой техникой, выполнили задание с использованием видеомэгнитофона, телевизора и музыкального центра. Необходимо было добиться при показе точного совпадения начала эпизода из мультфильма, который демонстрировался при отключённом звуке, и музыкального отрывка, записанного на диске и проигранного на музыкальном центре. Некоторым студентам добиться чёткого совпадения не удалось, что сказалось на качестве выполнения задания.

На последующих занятиях спецкурса студенты выполняли также разнообразные творческие задания, игры, помогающие углубить имеющиеся знания студентов об экранных искусствах и приобрести новые, способствующие повышению уровня медиакомпетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств в соответствии с рассмотренными во втором параграфе первой главы показателями и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции: викторина «Неведомое государство»; репортаж с Международной конференции кинокритиков; игра «Коллаж» к кинофильмам; конкурс «Мой любимый киногогерой»; практическая работа «Рисунок несуществующего животного» на материале фантастического фильма Дж.Лукаса «Звёздные войны»; творческое задание: придумать продолжение анимационного фильма «Шрек»; игра с элементами импровизации «Смысловые ассоциации» на примере творчества выбранного режиссёра; конкурс «У американской киноафиши» на материале истории американского кино; выпуск рекламных плакатов к фильмам разных жанров; конкурс лучших мини-сценариев и рецензий студентов на материале просмотренных фильмов и др.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на некоторые недочёты и трудности, с которыми сталкивались студенты, нам удалось в ходе занятий решить поставленные задачи.

На наш взгляд, эффективность занятий спецкурса зависит от соблюдения следующих условий: обеспечение студентов дидактическим раздаточным материалом, использование мультимедийной аппаратуры (телевизор, видео, музыкальный центр, компьютер, домашний кинотеатр), применение разнообразных форм ведения занятий, осуществление дифференцированного подхода к студентам, а также постоянного контроля за работой студентов и обязательная оценка педагогом выполненной студентами работы.

При подготовке и проведении занятий необходимо использовать новейший материал по киноискусству, публикующийся в англоязычной прессе и богатейший материал, который представлен во всемирной сети Интернет. Элемент новизны даст возможность поддерживать постоянный активный интерес студенческой аудитории к занятиям.

После окончания формирующего эксперимента студенты, кроме того, что они получили знания теории и истории англоязычных экранных искусств, заметно продвинулись в сторону полноценного эстетического восприятия и критического анализа фильмов. При анализе сложных полифонических произведений экранных искусств таких жанров как драма, эпос, притча и др. студенты демонстрировали уже не просто пересказ содержания фильма или описание характера главных героев (что мы наблюдали, в основном, до начала формирующего эксперимента), но желание выявить многоплановость авторской концепции, философский подтекст, ассоциируя это с собственным восприятием, следуя не только за героем («вторичная идентификация»), но и за логикой мышления автора («комплексная идентификация»); эмоционально-образную оценку фильма. При критическом анализе произведений экранных искусств студенты опирались на визуально-образное, пространственно-временное восприятие, пытались раскрыть неоднозначность и противоречивость позиции режиссёра, высказывали своё мнение.

На заключительном этапе исследования в конце учебного года на последних занятиях с целью проведения сравнительного анализа результатов формирующего этапа в экспериментальной группе студентов IV курса по отношению к исходному уровню и к контрольной группе студентов III курса (где не велись занятия спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств») мы провели повторную констатацию уровней медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности (знания английского языка) на материале англоязычных экранных искусств студентов контрольной группы III курса и экспериментальной группы IV курса. Как и в первоначальном констатирующем эксперименте, результаты которого отражены во втором параграфе второй главы, нами использовались устные беседы, письменные работы, анкетирование на английском языке.

На основании результатов итогового констатирующего эксперимента нами были составлены таблицы, наглядно подтверждающие положительные сдвиги в развитии медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности на материале англоязычных экранных искусств, которые произошли у студентов в конце курса обучения по разработанным нами модели, программе и методике.

Мы наблюдали определённые изменения, которые произошли в экспериментальной группе. Это связано с тем, что студенты стали называть наряду с предпочтением кинематографии США, также кинематографии Великобритании, Австралии, Канады. Нам удалось достичь этого, знакомя студентов с лучшими произведениями экранных искусств этих англоязычных стран, о которых им было почти ничего не известно.

В контрольной группе студенты, как и прежде, в числе предпочитаемых кинематографий англоязычных стран называли только США.

Если говорить о сохранившейся высокой популярности у студентов кино США в экспериментальной группе, то это объясняется тем, что американское кино более доступно в связи с масштабностью кинопроизводства и наполнения именно этой продукцией отечественного кино/видеорынка. Но студенты отдают предпочтение не только кинопроизведениям зрелищных жанров С.Спилберга, Дж. Кэмерона, Дж.Лукаса, Р.Родригеса, но и с шедеврами Р.Олтмэна, В.Аллена, М.Формана, Б.Фосса и др., с которыми они познакомились на занятиях нашего спецкурса.

Сравнение жанровых предпочтений студентов в области англоязычных экранных искусств показало, что существенных изменений здесь не произошло. Студенты, как и до начала формирующего эксперимента, более предпочтительными для себя посчитали комедии, фантастику, мелодрамы, боевики, триллеры, и результаты завершающего этапа нашего эксперимента в целом сопоставимы с итогами, полученными в контрольной группе. Как мы считаем, это вполне закономерно и соответствует возрастным стремлениям молодёжи к зрелищности в искусстве. Более того, у нас не было желания в ходе формирующего эксперимента вызвать у студентов негативное отношение к зрелищным жанрам как таковым. Все наши усилия были сконцентрированы на том, чтобы ориентировать студенческую аудиторию на лучшие образцы экранных искусств, в том числе и развлекательной направленности.

Зато произошли серьёзные изменения в предпочтениях студентами экспериментальной группы жанров драмы, трагедии, притчи, эпоса. В процессе изучения спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» сторонников этих жанров оказалось примерно в три раза больше, хотя в целом эти жанры не вышли на лидирующие позиции (20,00%).

Анализ показал, что эти изменения произошли по той причине, что студенты, ранее находившиеся на уровне «первичной идентификации» (ассимиляция со средой произведения экранного искусства) перешли на уровень «вторичной идентификации» (отождествление с героем произведения экранного искусства). Находясь на более высокой ступени эстетического восприятия и критического анализа произведений экранных искусств, студенты смогли понять, что во многих мелодрамах, телесериалах (мыльных операх) характеры героев весьма примитивны, утрированы, главное внимание авторов отдаётся фабуле и т.д. В беседах со студентами, отвечавшими на нашу анкету, это объяснение подтвердилось.

В контрольной группе интерес к сложным полифоническим жанрам (эпос, драма, притча и т.д.) не увеличился. Таким образом, положительных изменений в жанровых предпочтениях студентов не произошло.

На завершающем этапе эксперимента произошли существенные изменения тематических предпочтений студентов в области англоязычных экранных искусств. Студенты стали проявлять значительный интерес к нравственной, философской, исторической тематике, что говорит о расширении сферы кругозора студентов.

Заметно изменилось отношение студентов экспериментальной группы к функциям экранных искусств. Если до начала формирующего эксперимента большинство студентов отдавало предпочтение рекреационной функции экранных



искусств, то в конце эксперимента количество сторонников этой функции стало намного меньше.

В контрольной группе не произошло существенных изменений, тогда как в экспериментальной группе, изучавшей спецкурс «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств», повысился интерес к работе режиссёра, оператора, художника, сценариста.

В целом анализ доказал эффективность разработанных нами модели и методики развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности.

Анализируя результаты анкетирования, мы отметили, что фильмы, получившие высшие баллы в контрольной группе, оценены вне зависимости от художественного уровня («От заката до рассвета» Р. Родригеса, «Сын маски», «Очень страшное кино-4»). Сложные полифонические кинопроизведения («Реквием по мечте», «Беспечный ездох», «Форрест Гамп») получили низкие баллы. Это говорит о неспособности большинства студентов контрольной группы к полноценному восприятию и критическому анализу произведений экранных искусств.

Иная ситуация сложилась в экспериментальной группе после окончания спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств». Здесь всё же определённая часть студентов оценила фильмы «Реквием по мечте», «Беспечный ездох», «Форрест Гамп» как «средние». Однако многие студенты дали этим картинам высшие баллы. Это показывает, что значительно возрос уровень восприятия студентов как по сравнению с начальным этапом обучения, так и по отношению к контрольной группе.

При оценке произведений экранных искусств на завершающем этапе занятий спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» студенты ориентировались уже не на зрелищность жанра, счастливый конец, «звёздный» состав актёров, а на уровень авторского мастерства создателей кинолент. В контрольной группе мы наблюдали знакомую нам по констатирующему эксперименту начального этапа картину: высокая оценка произведений экранных искусств определялась по таким параметрам как динамика действия, развлекательная направленность, зрелищность и т.п.

В экспериментальной группе значительно возросло количество студентов, находящихся на уровне «комплексной идентификации» (осмысление авторской позиции), тогда как восприятие на уровне «первичной идентификации» фактически не наблюдалось.

Наш эксперимент помимо определения уровней эстетического восприятия и критического анализа студентами произведений экранных искусств предусматривал (согласно теоретическим положениям, изложенным в главе I) выявление системы показателей развития студенческой аудитории по отношению к англоязычным экранным искусствам. В этой связи формирующий эксперимент эффективно способствовал расширению знаний студентов по теории и истории англоязычных экранных искусств («информационный» показатель), сделал общение с экраном целенаправленным, ориентированным на лучшие художественные образцы. Помимо эмоциональных, развлекательных мотивов общения с кинематографом значительную

роль у студентов экспериментальной группы стали играть мотивы познавательные, нравственные, эстетические («мотивационный» показатель). Если в желании развлечься, повеселиться, идентифицировать себя с героем произведения экранных искусств не произошло заметных изменений, то эстетический фактор (уровень режиссуры и т.д.) стал явно преобладать.

У студентов экспериментальной группы повысился и уровень восприятия, способность к анализу и синтезу пространственно-временного повествования, критической оценке произведения экранного искусства («интерпретационный»/«оценочный» показатель). Стали заметны элементы творчества в выполняемых студентами заданиях («креативный» показатель).

Полученные в результате повторного исследования данные мы также занесли в таблицу № 6.

Таблица № 6

Уровней развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов IV курса (экспериментальная группа)  
(формирующий эксперимент)

№	Имена	1	2	3	4	5	6	7	Всего
1.	Николай В.	2	2	2	2	2	1	1	12 – С
2.	Татьяна М.	2	2	2	2	2	2	1	13 – С
3.	Мария Б.	3	3	3	3	2	2	3	19 - В
4.	Сергей Г.	3	3	3	2	2	3	3	19 - В
5.	Ангела В.	2	2	2	2	2	2	3	15 – С
6.	Ольга И.	2	1	2	2	1	2	1	11 – Н
7.	Александр В.	3	3	3	3	2	3	3	20 – В
8.	Елена Д.	2	3	3	3	2	3	3	19 - В
9.	Антон З.	3	2	2	3	2	2	2	16 - С
10.	Настя К.	3	2	2	2	2	2	2	15 - С
11.	Алексей О.	3	2	3	2	2	2	2	16 - С
12.	Анна Б.	3	3	3	3	3	3	3	21 - В
13.	Павел Т.	2	2	2	2	1	1	1	10 - Н
14.	Елена Т.	2	2	3	3	2	2	2	16 - С
15.	Галина М.	3	2	3	2	2	2	2	16 – С

Проанализировав данные таблицы 6, мы выявили, что студенты экспериментальной группы показали следующие уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности: высокий уровень - 5 чел. (33,33%); средний уровень - 8 чел. (53,33%); низкий уровень – 2 чел. (13,34%).

Полученные данные по всем семи показателям развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов контрольной группы III курса, мы поместили в таблицу 7.

Таблица 7  
Уровней развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов III курса (контрольная группа)  
(формирующий эксперимент)

№	Имена	1	2	3	4	5	6	7	Всего
1.	Сергей А.	2	1	2	1	1	1	1	9 – Н
2.	Алёна Б.	3	2	1	2	1	1	2	12 – С
3.	Елена В.	3	2	2	2	1	1	1	12 – С
4.	Александр П.	3	2	2	2	1	2	2	14 – С
5.	Алла Д.	2	1	1	1	1	1	1	8 – Н
6.	Ксения Д.	3	3	2	2	1	1	2	14 – С
7.	Сергей И.	3	1	1	2	1	1	1	10 – Н
8.	Ирина О.	3	3	2	3	1	2	3	17 – В
9.	Кирилл К.	3	1	1	1	1	1	1	9 – Н
10.	Юрий Т.	2	2	1	1	1	1	1	9 – Н
11.	Ольга М.	2	2	1	2	2	1	2	12 – С
12.	Максим Л.	3	1	1	1	1	1	2	10 – Н
13.	Елена У.	2	1	1	1	1	1	1	8 – Н
14.	Игорь Д.	3	2	1	2	1	2	2	13 – С
15.	Светлана С.	3	1	1	1	1	1	1	9 – Н

Проанализировав данные таблицы № 7, мы выявили, что студенты контрольной группы показали следующие уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности: высокий уровень - 1 чел. (6,67%); средний уровень - 6 чел. (40,00%); низкий уровень - 8 чел. (53,33%).

Полученные данные констатирующего эксперимента по всем семи обозначенных нами показателям медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов экспериментальной группы IV курса и контрольной группы III курса мы поместили в таблицу 8.

Таблица 8  
Уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности (владение английским языком) студентов контрольной группы III курса и экспериментальной группы IV курса (формирующий эксперимент)

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольная (III курс)	1 чел. (6,67%)	6 чел. (40,00%)	8 чел. (53,33%)
Экспериментальная (IV курс)	5 чел. (33,33%)	8 чел. (53,33%)	2 чел. (13,34%)

Все полученные данные об уровнях развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов контрольной группы III курса и экспериментальной группы IV курса, полученные в ходе констатирующего эксперимента и по окончании формирующего эксперимента мы занесли в сводную таблицу 9.

Таблица 9

Уровни развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетенции (владения английским языком) студентов контрольной группы III курса и экспериментальной группы IV курса (констатирующий и формирующий эксперименты)

	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень
Группа	К	Ф	К	Ф	К	Ф
Контрольная (III курс)	1 чел. (6,67%)	1 чел. (6,67%)	5 чел. (33,33%)	6 чел. (40,00%)	9 чел. (60,00%)	8 чел. (53,33%)
Экспериментальная (IV курс)	1 чел. (6,67%)	5 чел. (33,33%)	6 чел. (40,00%)	8 чел. (53,33%)	8 чел. (53,33%)	2 чел. (13,34%)

В данной таблице нами приняты следующие буквенные обозначения: К – констатирующий эксперимент. Ф – формирующий эксперимент.

Следует отметить, что, если в контрольной группе уровень развития медиакомпетентности и иноязычной языковой компетентности почти не изменился (в частности, высокий уровень до начала формирующего эксперимента и по его окончании остался прежним – 6,67%), то в экспериментальной группе произошли некоторые положительные изменения:

- 6 человек с низкого уровня передвинулись на более высокий уровень, что составило 40%;
- 2 человека покинули группу среднего уровня и перешли на высокий уровень, что составило 13,34%.

Таким образом, группа высокого уровня увеличилась на 4 человека, что составило 26,67%, а группа низкого уровня уменьшилась на 6 человек, что составило 40,00%.

Следовательно, если в контрольной группе количество студентов с высоким уровнем медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности составило всего 6,67% и по окончании формирующего эксперимента не изменилось, то в экспериментальной группе количество студентов с высоким уровнем увеличилось с 6,67% до 33,33%, что составило разницу в 26,66%.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проведённые нами занятия спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» способствовали повышению уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов экспериментальной группы IV курса, что говорит об эффективности разработанной нами модели интегрированного медиаобразования с предметом «Иностранный язык» в вузе.

Приведённые в настоящем параграфе данные свидетельствуют об эффективности разработанной нами модели интегрированного медиаобразования студентов с предметом «Иностранный язык» в вузе, о той пользе, которую принесло будущим педагогам изучение спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» (с программой, построенной на базе нашей теоретической модели и методики занятий). Студенты значительно пополнили свой багаж знаний об англоязычных экранных искусствах, они научились критически анализировать и оценивать фильмы, основываясь на их аудиовизуальной пространственно-временной специфике.

Основные методические принципы могут быть использованы педагогами некинематографических и неязыковых вузов (особенно педагогических), учителями гуманитарных дисциплин в школах, гимназиях, лицеях, колледжах, педагогами дополнительного образования, работающими со студентами и старшеклассниками.

## Заключение

Мы пришли к выводу об актуальности и необходимости использования англоязычных экранных искусств в системе подготовки студентов педагогических вузов. Огромную роль это приобретает в связи с интенсивным развитием спутникового телевидения, массовым распространением цифровой аудиовизуальной техники, компьютеров, расширением глобальной сети Интернет.

Формирующий эксперимент подтвердил нашу гипотезу о том, что применение системы медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств может стать эффективным средством развития эстетического сознания, творческих способностей, индивидуального критического мышления аудитории при условии максимального использования потенциальных возможностей экранных искусств (в плане их синтетической природы и их интенсивного влияния на зрителей) с помощью модели, включающей: овладение студентами креативными умениями на материале киноискусства; развитие восприятия фильмов, умений их критического анализа; знакомство с историей англоязычных экранных искусств; совершенствование знаний английского языка.

В итоге проведённого нами эксперимента у студентов наблюдалась тенденция повышения уровня эстетического восприятия и критического анализа произведений англоязычных экранных искусств, расширение их знаний по теории и истории кинематографа англоязычных стран, развитие творческих способностей.

Результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности принципов разработанных нами теоретической модели, содержания, методики интегрированного медиаобразования студентов с предметом «Иностранный язык», о той пользе (в теоретическом и практическом плане), которую принесло студентам изучение спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств».

Выводы и рекомендации:

1. Изучение и анализ отечественных и зарубежных исследований, посвящённых медиаобразованию на материале экранных искусств, позволили выделить характерные мотивы деятельности, которые определяют структуру личности, индивидуальности (терапевтические, компенсаторные, рекреативные и др.); потенциальные возможности искусства (в мотивационном, интеллектуальном, познавательном, эстетическом, креативном планах), как важнейшего фактора воздействия на личность; основные противоречия современного процесса медиаобразования (между ролью дисциплин медиаобразовательного цикла и их местом в учебном плане, технической оснащённостью учебных заведений; возросшей интенсивностью информационного аудиовизуального потока и игнорированием его образовательными учреждениями в нашей стране; предпосылками к улучшению медиаобразования (развитие страны по демократическому пути, расширение возможностей контакта с культурными ценностями зарубежных стран и т.д.), сложившимся к началу XXI века, и их слабым использованием в вузе; потенциалом предмета «Иностранный язык» в плане приобщения студентов к изучению искусства других стран в рамках «диалога культур», повышения собственной квалификации и расширения кругозора путём использования иноязычных медиатекстов в системе Интернет и качеством их

практического использования; основные условия совершенствования современного процесса медиаобразования (определение показателей медиакомпетентности личности студента; улучшение теоретических моделей, программ, методик, форм проведения занятий со студентами педагогических вузов на материале искусств; ориентацию на развитие критического мышления и творческого потенциала личности в русле идей гуманизма и общечеловеческих ценностей вне зависимости от социального происхождения, расы, вероисповедания индивида и т.п.; учёт социокультурной ситуации в нашей стране, психологических особенностей студенческой аудитории; включение в вузовские программы курсов, предусматривающих изучение экранных искусств, обладающих значительным влиянием на молодёжную аудиторию.

Это привело нас к убеждению, что многие из перечисленных выше трудностей и недостатков можно преодолеть с помощью максимального использования потенциалов (эмоциональных, эстетических, информационных, креативных и т.д.) экранных искусств, помогающих развитию критического мышления, эстетического сознания, творческой индивидуальности.

2. Процесс интегрированного медиаобразования с курсом «Иностранный язык» будущих педагогов на материале экранных искусств в современной социокультурной ситуации (демократический путь развития страны, расширение возможностей для раскрытия потенциалов личности, развитие средств массовой коммуникации, преимущественно англоязычной глобальной сети Интернет, международных контактов граждан в целях профессионального совершенствования и культурного обмена в рамках «диалога культур» и т.д.) имеют особую актуальность. Уровень медиакомпетентности будущих педагогов в области экранных искусств в целом низок.

3. Развитие медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности – один из существенных факторов подготовки будущих педагогов, высокообразованных, культурных специалистов, владеющих иностранным языком. Психолого-педагогические особенности студенческой молодёжи (стремление разобраться в современной социальной и социокультурной ситуации, становление профессиональных и жизненных принципов, активный интерес в области экранных искусств, стремление получать постоянно обновляющуюся информацию из Интернета, представляющую в основной своей массе англоязычные медиатексты и т.д.) служат предпосылками для развития перечисленных умений. Потенциальные возможности экранных искусств в современном процессе гуманитарного и гуманистического образования определяются богатым спектром возможностей для развития личности (эмоций, интеллекта, критического мышления, творческих способностей и т.д.). Специфика контакта аудитории с искусством экрана определяются синтетической звукозрительной, пространственно-временной природой кинематографа, объединяющего черты всех традиционных искусств.

4. Содержание медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств определяются спецификой восприятия и воздействия кинематографа, проблемами социокультурной ситуации, мировоззрением студентов (стремление к самостоятельности, независимости, самореализации), их эстетических потребностей, интересов (тяготение к развлекательным, зрелищным жанрам и т.д.).

5. Положительный результат педагогических воздействий, развивающих медиакомпетентность и иноязычную коммуникативную компетентность студентов на материале экранных искусств зависит от эффективности теоретической модели, программы, методики проведения спецкурса для студентов «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств».

6. Общая система педагогического руководства процессом интегрированного медиаобразования с предметом «Иностранный язык» на материале англоязычных экранных искусств предполагает следующую модель:

**Разработанная нами модель состоит из трёх основных блоков:**

1) Подготовительный (пропедевтический) блок – констатация уровня медиакомпетентности и уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

2) Основной блок - проведение занятий спецкурса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств», включающий четыре основных этапа, а именно:

а) обучающий этап:

- развитие у студентов аудиовизуального восприятия и умений анализа художественной структуры произведений экранных искусств разных видов и жанров (образное обобщение, синтез элементов пространственно-временного, звукозрительного повествования, рассмотрение содержания эпизодов произведения экранного искусства, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности фильма в целом, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда, монтажа и т.д., выявление авторской концепции и умения выражения на английском языке (в устной и письменной форме) своего личного отношения к данной позиции создателей экранного произведения.

- знакомство будущих педагогов с основными вехами истории англоязычного кинематографа, телевидения и видео, характерными особенностями современной социокультурной ситуации;

б) тренировочный этап:

- тренировка и закрепление в устной и письменной иноязычной речи полученных знаний по изучаемым темам;

в) творческий этап:

- практические занятия, направленные на овладение студентами креативными умениями на материале англоязычных экранных искусств (работа над киноафишами, любительская видеосъемка, написание минисценариев на английском языке и т.п.);

г) продуктивный этап:

- использование полученных студентами знаний и умений при рецензировании произведений англоязычных экранных искусств, проведении дискуссий, конкурсов по фильмам на английском языке.

3) заключительный (результативно-оценочный) блок:

- повторная констатация уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств.

7. Экспериментальная проверка разработанной нами модели интегрированного медиаобразования с предметом «Иностранный язык» студентов педвуза на материале англоязычных экранных искусств позволила доказать эффективность теоретической модели, программы и методики. Эстетическое развитие, творческие способности, критическое мышление значительной части студентов стало соответствовать показателям медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности (владение английским языком), обоснованным в настоящем исследовании: «мотивационному» (разнообразие мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.), «контактному» (довольно частое – почти ежедневное – общение/контакт с произведениями медиакультуры (медиатекстами), «информационному» (знание терминологии, теории и истории медиакультуры, в частности англоязычных экранных искусств), «перцептивному» (способность к восприятию медиатекстов), «интерпретационному/оценочному» (умение интерпретировать, анализировать, критически оценивать медиатексты на основе высокого уровня медиавосприятия – «отождествление» с героем и автором произведения экранного искусства, понимание и оценка авторской концепции в контексте общей структуры фильма, «операционному/практическому» (умения создавать/распространять собственные медиатексты), «креативному» (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности - перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

8. В итоге проведённого нами эксперимента многие будущие педагоги от «первичного» («фабульного») и «вторичного» («отождествление с героем») уровней восприятия произведений экранных искусств перешли к более высокому уровню «комплексной идентификации» (отождествление с автором произведения с последующей интерпретацией увиденного), показателем которого была их способность к отождествлению с позицией создателей фильмов на основе эмоционально-смыслового соотнесения динамики звукозрительных, пространственно-временных художественных образов, синтеза своих чувств и мыслей в образных обобщениях, таким образом, практическая реализация разработанных нами теоретической модели не только создала необходимые условия (систематический контакт с произведениями англоязычных экранных искусств, имеющими художественную ценность, их регулярное обсуждение на английском языке, возможность реализации творческих способностей и т.д.) для восприятия экранных искусств, для развития ассоциативного, критического мышления, эмоциональной сферы, интеллекта и других качеств творческой личности, но и в итоге привела к существенному усовершенствованию этих качеств, которые проявлялись у студентов в различных сферах деятельности (перцептивной, аналитической, оценочной, креативной и др.).

9. Результаты нашей работы могут быть использованы в педагогических институтах, университетах, колледжах, на курсах повышения медиапедагогов и учителей иностранного (английского) языка, в учреждениях дополнительного образования.



## Литература

- Beyer, B.K. (1984). Improving Thinkign Skills. In: Phi Delta Kappan. Vol. 65. N 8. p.56.
- Buckingham, D. (2000). The Making of Citizens. London-New York: Routledge, 235 p.
- Burns, D. and Wall, I. (1990) Film English Curriculum Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers. Notes. London: Film Education.
- Corliss R. (1990). Revenge of the Dyna-Movies. In: Time. N 3.
- Fedorov A. (1998). Empty Seats. In: Audience, N 201, p.20.
- Fedorov, A. (1999). Cinema Art in the Structure of Russian Modern Media Education. In: Educating for the Media and Digital Age. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.100-105.
- Fedorov, A. (1999). Media Education in Russia. In: Educating for the Media and Digital Age. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.93-95.
- Fedorov, A. (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. In: Pedagogy and Media: The Digital Shift. Geneva: ICEM-CIME, p.21.
- Fedorov, A. (2001). A Russian Perspective. In: Educommunication (Belgium), 55, pp.92-95.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A. (2005). Russia. In: Media Education in Europe. Media Education Journal. (Scotland). N 37, pp.20-21.
- Fedorov, A. (2005). Russian Teachers' Attitude to the Problem of Media Education of Pupils and University Students. In: AAN Quaterly. 2005. N 2, pp.3, 11-14. <http://www.aeroforum.org>
- Fedorov, A. (2005). School Students and Computer Games with Screen Violence. In: Russian Education and Society. (USA). Vol. 47. N 11, pp.88-96.
- Fedorov, A. (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: Thinking Classroom. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Fedorov, A., Chelysheva, I. (2004). Models of Media Education in Russia. In: Strykowski, W. and Skrzydlewski, W. (Eds.) Media Competences in the society of Knowledge. Poznan: EMPI2, pp.364-367.
- Feilitzen C. (1999). Education for the Media and the Digital Age. In: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, N 2-3, pp.11-12.
- Gilbert, L., Fedorov, A. (2004). A Model for Media Education Research in Russia and the US. In: Educational Media International, Vol. 41, N 2, pp.157-162.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). The Popular Arts. London: Hutchinson.
- Hart, A. (1998). Understanding the Media. London: Routledge, 268 p.
- Jones M. (1995). A Critical and Eclectic Approach to Media Education: Overview of the Leicester Workshop. In: Media Development. Vol XLII. N 2, pp.3-5.
- Kubey R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. In: Journal of Communication. N 4, pp.58-65.
- Kubey R. (1991). The Case for Media Education. In: Education Week. Vol. X, N 24, p.27.
- Masterman L. (1995). Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. In: Media Development. N 2, pp.6-9.
- Masterman, L. (1997) A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (2000) New Paradigms and Directions. In: Telemedium. Journal of Media Literacy. Vol. 46. N 1. p.7.
- Mediia Education (1984). Paris, UNESCO.
- Piette, J. & Geroux, I. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.89-134.
- Semali, L.M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York-London: Falmer Press. 243 p.
- Tyner, K. (1998). Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

- Азаров Ю.П., Байтенова Л.М., Белозерцев Е.П. и др. Методика воспитательной работы/Под ред. Л.И.Рувинского. М.: Просвещение, 1989. 335 с.
- Алиев Ю.Б., Ардаширова Г.Т., Барышникова Л.П. и др. Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя / Под ред. Н.А.Кушаева. М.: Просвещение, 1986. 240 с.
- Американская художественная культура в социально-политическом контексте 70-х годов XX века. М.: Наука, 1982. 270 с.
- Ананьев Б.Г. О системе возрастной психологии//Вопросы психологии. 1957. № 5. С.3-5.
- Андреев А. Студент и культура: информация к размышлению//Высшее образование в России. 2004. № 4. С.101–106.
- Астахов А.И. Воспитание творчеством. М.: Просвещение, 1986.
- Баженова Л.М. В мире экранных искусств. М.: Викинг, Ассоциации кинообразования, 1992.
- Баранов О.А. Кино во внеклассной работе школы. М.: Изд-во ВБПК, 1980. 48 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Баранов О.А., Пензин С.П. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодёжью. Тверь: изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 189 с.
- Баскаков В.Е. В ритме времени: Кинематографический процесс сегодня.М.: Искусство, 1982. 335 с.
- Баскаков В.Е. Противоречивый экран. М.: Искусство, 1980. 223 с.
- Баскаков В.Е. Сражающийся экран. М.: Просвещение, 1984. 208 с.
- Баскаков В.Е. Экран и время. М.: Искусство, 1974. 232 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
- Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости//Киноведческие записки. 1989. №2. С.151-167.
- Бердяев Н.А. Кризис искусства. М.: Интерпринт, 1990. 48 с.
- Берман И.М. Методика обучения английскому языку. М.: Высшая школа, 1970. 230 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры, Психология человеческой судьбы/Ред. М.С. Мацковский. СПб.:Лениздат, 1992. 400 с.
- Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб., 1903.
- Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
- Библер В.С. Школа диалога культур. М., 1992.
- Богомоллов Ю. Ищите автора! Искусство быть кинозрителем. М.: Киноцентр, 1988. 128 с.
- Бодалев А.А. Психология личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис. ... канд пед. наук. М., 1983. С.141.
- Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии. 1978. № 4.
- Бондарева Е.Л. Искусство кино и эстетическое воспитание молодёжи: Проблемы и опыт. Минск: Народная асвета, 1986. С.34-38.
- Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы. Ростов: Изд-во РГПИ, 1986. 120 с.
- Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. 352 с.
- Бондаренко Е.А. Путешествие в мир кино. М.: Олма-Пресс Гранд, 2003.
- Борев Ю.Б. Эстетика. М.: Политиздат, 1988. 496 с.
- Бореев В.Ю. Видео: Техника. Досуг. Культура. М.: Профиздат, 1990. 208 с.
- Бореев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. М.: Наука, 1986.
- Борьба идей на мировом экране. М.: Знание, 1985. 144 с.
- Бээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Вайсфельд И., Дёмин В., Михалкович В., Соболев Р. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве. Кн. 1, 2. М.: Просвещение, 1981. 223 с. + 175 с.

- Вакулюк В., Семёнова Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. 2004. № 2. С.101–105.
- Власова Н.М. Рекламный конструктор. Новосибирск, 1998.
- Выготский Л.С. Детская психология/Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6 т., 1984, т. 4.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.
- Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
- Генкин Д.М., Конович А.А., Петров Б.Н. и др. Организация и методика художественно-массовой работы: Учеб. пособие для студентов ин-тов культуры / Под ред. Д.М.Генкина. М.: Просвещение, 1987. 192 с.
- Герасимов С.А. Система эстетического воспитания школьников. М.: Знание, 1983.
- Голикова Т.И. Учебные игры по телевидению как средство формирования профессионально-педагогических умений /Методика обучения иностранным языкам, Вып. 13/Под ред. И.Ф.Комкова. Минск: Выш. школа, 1983. С.139-144.
- Гончаров И. Эстетическое воспитание школьников. М.: Просвещение, 1989.
- Горбачёв В.Г. История философии. Брянск, 1998.
- Горницкая Н.С. Киноискусство в системе подготовки и повышения квалификации учителей//Тезисы выступлений участников пленарного Совета по кинообразованию СК СССР. Ереван, 1979. С.61.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания: Учебное пособие для студентов. М.: Высш. школа, 1986. 224 с.
- Гращенкова И.Н. Основы киноискусства/Примерный учебно-тематический план и программа для народного университета киноискусства/. М.: Знание, 1984. 40 с.
- Грушин Б.А. Эффективность массовой информации и пропаганды: понятия и проблемы измерения. М.: Знание, 1979. 64 с.
- Дёмин В.П. Поговорим о кино. М.: Знание, 1984. 64 с.
- Джушаева П.Д. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в современных условиях /На материале педпрактики/: Дис. ... канд. пед. наук. Чарджоу, 1989. 209 с.
- Драч Г.В. Учебный курс по культурологии. Ростов: Феникс, 1996. 576 с.
- Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Берлин: Госиздат, 1922. 196 с.
- Дьяконов Ю.А. Радость созидания. М.: Просвещение, 1989. 143 с.
- Еляков А. Обратная сторона информационной революции//Высшее образование в России. 2003. № 3.
- Жабский М.И. Кино и массы /Проблемы социокультурного воздействия/. М.: Знание, 1987. 64 с.
- Жабский М.И. Социология кино: истоки, предмет, перспективы. М.: Знание, 1984. 64 с.
- Жакеева Р. Подготовка студентов педагогических вузов к работе по эстетическому воспитанию младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 18 с.
- Завершинская Т.А. Эстетическое воспитание как средство гуманитарной подготовки студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 16 с.
- Зайцева Л.А. Киноязык: возвращение к истокам. М.: ВГИК, 1997. 80 с.
- Зарубежные киномеридианы/Ред.-сост. И.А. Звегинцева. М.: ВНИИ киноискусства Госкино СССР, 1990. 160 с.
- Зборовский Г., Шуклина Е. Самообразование – парадигма XXI века//Высшее образование в России. 2003. № 5, С.28-32.
- Зборовский Г., Шуклина Е., Тейтельман Н. Образовательные потребности студентов в малом городе // Высшее образование в России. 2004. № 9. С.18 – 29.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Логос, 2002. 384 с.
- Зоркая Н.М. Зрелищные формы художественной культуры. М.: Знание, 1981. 48 с.
- Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой информации и репродуцированное искусство. М.: Искусство, 1981. 167 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. 16 с.

- Ивахненко Г., Голиусова Ю. Современное студенчество: социологический портрет//Высшее образование в России. 2003. № 5. С.110-114.
- Инструктивные материалы по проведению единого государственного экзамена в 2003 году. Ч. II. М.: Центр тестирования Минобразования России. 112 с.
- Иосифян С.А. Зрелищные искусства и студенчество. М.: Изд-во ВГИК, 1981. 75 с.
- Иосифян С.А. Кино и молодёжная аудитория. Учеб. пособие. М.: ВГИК, 1979. 80 с.
- Иосифян С.А. Проблемы массовости киноискусства. М.: Изд-во ВГИК, 1977. 62 с.
- Искусство и эстетическое воспитание молодёжи /Ред. коллегия: В.Г. Кисунько (отв. ред.), И.Н. Гращенкова, И.С. Левшина. М.: Наука, 1981. 335 с.
- Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология. М.: Высшая школа, 1989.
- Капралов Г.А. В поисках точки опоры. М.: Изд-во ВБПК, 1983. 64 с.
- Кино: Энциклопедический словарь / Гл. ред. С.И. Юткевич. М.: Сов. энциклопедия, 1986. 640 с.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический Проект, 2005. 448 с.
- Кириченко О.М. Эстетическая подготовка учителя в университете: Дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1982. 176 с.
- Ковалёв Н.П. Аутентичные кинофильмы в обучении творческому высказыванию на начальном этапе / Методика обучения иностранным языкам. Вып. 11/Под ред. И.Ф.Комкова, Минск: Выш. школа, 1981. 159 с.
- Коваленко О.В. Эстетическое воспитание студентов в технических вузах: Дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1987. 156 с.
- Кокарев И.Е. США в зеркале голливудского экрана. М.: Знание, 1985. 56 с.
- Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности/Ред. коллегия: Е.И.Пассов, Л.П. Малишевская и др. Воронеж: ВГПИ, 1983. 120 с.
- Кон И.С. Открытие «Я». М., 1998.
- Коржуев Л., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление?//Высшее образование в России, 2003. № 5.
- Корсак К. Цель образования XX века – человек с новым мышлением //Народное образование. 2002. № 9.
- Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
- Краткий психологический словарь/Ред-сост. Л.А.Карпенко. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. Ростов: Феникс, 1998. 512 с.
- Краткий словарь по социологии /Под ред. Д.М. Гвиашишни, Н.И. Лапина. М., 1988. С.150.
- Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
- Кукаркин А.В. По ту сторону рассвета. М.: Политиздат, 1977.
- Кулакова Л.И. Очерки истории русской эстетической мысли XVIII века. Л.: Просвещение, 1968. 344 с.
- Ла Бордери Р. Образование в области средств массовой информации во Франции //Перспективы. Вопросы образования . 1988. № 1.
- Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976. 20 с.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 226 с.
- Левшина И.С. Как воспринимаются произведения искусства. М.: Знание, 1986. 96 с.
- Левшина И.С. Любите ли вы кино? М.: Искусство, 1978. 254 с.
- Левшина И.С. Подросток и экран. М.: Педагогика, 1989. 176 с.
- Легко ли быть молодым ... / Сост. В. Огрызко. М.: Молодая гвардия, 1989. 269 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 302 с.
- Лепская Н.И. Опыт диагностики художественного восприятия//Искусство в школе. 2004. № 1.
- Липков А. Профессия или призвание. М.: Киноцентр, 1991. 110 с.

- Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, 1992. 528 с.
- Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. М.: Просвещение, 1992.
- Мануйлов В., Фёдоров И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2003. № 3. С.117-123.
- Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. М.: Мысль, 1983. С.13-14.
- Марквард К.Г. Вопросы научной организации учебного процесса в техническом вузе. М.: Знание, 1971.
- Мартыненко Ю.Я. Системный анализ и проблемы теории киноискусства. Учебное пособие. М.: ВГИК, 1980. 76 с.
- Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие. Мн.: Высш. шк., 1999. 552 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика// Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С.37-48.
- Международная конференция по кинообразованию // Стенограмма / Рукопись /. Ташкент: 1990. С.11-23.
- Мельвиль Л.Г. Саморазоблачение буржуазного кино. М.: Союз кинематографистов СССР, 1984. 70 с.
- Методическое пособие по английскому языку для студентов-заочников. М.: ВГИК, 1998. 74 с.
- Мещерякова Е. Формирование культуры самостоятельной деятельности с применением креативно-акцентных систем обучения//Вестник высшей школы. 2002. № 10.
- Мид М. Культура и мир детства. Избр. произведения. М.: Наука, 1988. 429 с.
- Мифы и реальность: Зарубеж. кино сегодня. Вып. 10. М.: Искусство, 1988. 240 с.
- Мифы и реальность: Зарубежное кино сегодня. Вып. 11. М.: Искусство, 1989. 288 с.
- Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. 230 с.
- Молчанов В.В. Миражи массовой культуры. Л.: Искусство, 1984. 119 с.
- Молчанов В.В. Новый Франкенштейн. Л.: Искусство, 1986. 128 с.
- Москвичёва Л.Н. Эстетическое развитие личности и её творческий потенциал. М.: Знание, 1985. 64 с.
- Назаров М.М. Медиа и власть в современной России//Социально-гуманитарные знания, 2004. № 1.
- Неменский Б.А. Мудрость красоты. Книга для учителей. М.: Знание, 1987.
- Нечай О.Ф. О вкусах спорят. Минск: Наука и техника, 1986. 95 с.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1989. 288 с.
- Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Основы киноискусства: Учебное пособие для некинематографических вузов. Минск: Высш. школа, 1985. 368 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку. Учебное пособие. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 52 с.
- Общая психология/ Под ред. В.В.Богословского и др. М.: Просвещение, 1981. 383 с.
- Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ...канд. пед. наук. М., 1981. 199 с.
- Органова О.Н. Специфика эстетического восприятия. Дис. ... д-ра филос. наук. М., 1977. 353 с.
- Ортега-и-Гассет Х. Две главные метафоры//Х. Ортега-и-Гассет. Эстетика: Философия культуры, М., 1991. С. 444-445.
- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Перспектива, 2000. 80 с.
- Основы социальной работы: Учебник/Отв. ред. П.Д. Павленок. М.: ИНФРА – М., 1997. 368 с.
- Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодёжи. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1975. 127 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.

- Пензин С.Н. Программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания» /для исторического факультета/. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1974.
- Первый век кино. Популярная энциклопедия. М.: Локид, 1996. 711 с.
- Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1987.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ.вузов. М.: Академия, Высшая школа, 2001. 512 с.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Полат Е.С. Личностно-ориентированный подход в системе школьного образования//Дополнительное образование. 2002. № 4.
- Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 199 с.
- Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогiku. Основы кинематографической грамотности / Для высших учебных заведений/. М.: Изд-во АДК СССР. 1990. 23 с.
- Поуви Д. и Уолш И. Пособие по педагогической терминологии: Учеб. Пособие. М.: Высш. школа, 1982. 239 с.
- Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе. Вып. 4. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. 133 с.
- Программы кинообразования студентов и учителей /Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. М.: Минпрос РСФСР, 1986.
- Программы педагогического института. Основы киноискусства. Факультативный курс/Сост. Е.Горбулина. М., 1976.
- Пропп В.Я. Фольклор и действительность.М.: Искусство, 1976. С.51-53.
- Пугачёва Е. О социологичности мышления студентов//Высшее образование в России.2003. № 2. С.86–90.
- Пырьев Е.А. Психологическая готовность молодёжи к педагогической деятельности. Автореф. ... дис. канд. психол. наук. СПб., 1993. 24 с.
- Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1966. 6 с.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1966. 16 с.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников /опыт создания системы// Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. 32 с.
- Рабочая книга школьного психолога /Ред. Дубровин. М.: Просвещение, 1991.
- Разлогов К.Э. Крушение иллюзий. М.: Союз кинематографистов СССР, 1982. 77 с.
- Разлогов К.Э. Парадоксы коммерциализации // Экран и сцена. 1991. № 9. С.10.
- Разумный В.А., Черевик К.С. Реликвии памяти. Таганрог, 1995.
- Райли Д., Райли М. Массовая коммуникация и социальная система//Социология сегодня: Проблемы и перспективы. М., 1965.
- Рахимова Р. Молодёжная политика и социальное развитие студентов//Высшее образование в России. 2005. № 2. С.60–66.
- Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. СПб., 2001.
- Рожкова Ф.М. Кинофильмы на уроках английского языка. М.: Просвещение, 1967. 112 с.
- Романов А.Н., Торопцов В.С., Григорович Д.Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.
- Саломатов К.И., Шатилов С.Ф., Андреева И.П. и др. Практикум по методике преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» /Под общ. ред. К.И.Саломатова, С.Ф.Шатилова. М.: Просвещение, 1985. 224 с.
- Самохин В.Н. Эстетическое восприятие: вопросы методологии и критики. М.: Мысль, 1985. 208 с.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации.//Школьные технологии. 2002. № 3.

- Скрипин А.Г. Подготовка студентов педагогических вузов к использованию различных видов искусства в воспитании учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1985. 224 с.
- Сластенин В.Н., Артамонова Е.И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования//Педагогическое образование и наука. 2002. № 3.
- Смирнов П., Иванова В., Лындина Э. В поисках темы. М.: Киноцентр, 1990. 64 с.
- Смольская Е.П. «Массовая культура»: развлечение или политика? М.: Мысль, 1986. 144 с.
- Современное западное искусство /Ред. коллегия: Г.А. Недошивин, Б.И. Зингерман, В.Г. Клюев. М.: Наука; 1972. 240 с.
- Созвездие муз на телеэкране: сценарии докум. телефильмов /Сост. Н.А.Устинова. М.: Искусство, 1981. 238 с.
- Сорокоумова Г.В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1990. 215 с.
- Стефановская Т.А. Кафедра педагогики в вузе как центр непрерывного педагогического образования//Педагогическое образование и наука. 2002. № 3.
- Сушон М. Образование и средства массовой информации: точки соприкосновения и проблемы//Перспективы. Вопросы образования. 1982. №3. С.148.
- США на пороге 80-х: Голливуд и политика. М.: Искусство, 1987. 256 с.
- Сысенко С.П. Эстетическое воспитание и развитие студентов в процессе их внеучебной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 206 с.
- Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа/ Отв. ред. В.С.Собкин. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. 176 с.
- Толстых А.В. До 16-ти и старше /Кино и школа/. М.: Изд-во Киноцентр, 1988. 64 с.
- Трубицына Л.В. Информационный век: Защита от СМИ//Проблемы медиа психологии. 2003. №2.
- Туровская М.И. Почему зритель ходит в кино//Жанры кино/Отв. Ред. В.И.Фомин. М.: Искусство, 1979. 319 с.
- Тяни-Толкай (альманах) – М.: ВГИК, 1994. 117 с.
- Упмале М.Ю., Аблам С.П. Использование видеозаписи в обучении грамматическому аспекту иноязычной речи на I курсе языкового вуза / Методика обучения иностранным языкам. Вып. 13/Под ред. И.Ф.Комкова. Минск: Выш. школа, 1983. 148 с.
- Урубкова Л. Гипертекст – путь в мир двуязычия//Высшее образование в России. 2003. № 4. С.120–123.
- Усов Е.Н., Левин Е.С., Смелкова З.С. Программа «Кинообразование и киновоспитание школьников /Для факультета общественных профессий пединститута//Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. М.: Изд-во Минпрос. РСФСР, 1986. 173 с.
- Усов Н.В. В мире экранных искусств. М.: SVR – Аргус, 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988. 362 с.
- Усов Ю.Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» /9 -11 классы/. М.: Изд-во АПН СССР, 1986. 36 с.
- Утилов В.А. Очерки истории мирового кино. М., 1991, 12 с.
- Фаустова Э. Компьютер в жизни студента//Высшее образование в России. 2003. № 1. С.87–90.
- Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Фёдоров А.В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. 68 с.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. 2002. № 2. С.21-26.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//Школьные технологии. 2003. № 3. С.122-126.

- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//Медиатека. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. №№ 3-4.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. 1997. № 11. С.44.
- Федоров А.В. Молодым везде у нас дорога//Видео-Асс Премьер. 1995. №25. С.90-91. № 26. С. 58. № 27. С.104-105.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 1. С.180-191.
- Фёдоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств /кино, телевидение, видео/: Учебное пособие. Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. 383 с.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 414 с.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. 2001. № 2. С.57-64.
- Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. 2002. №2.. С.84-89.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. №4. С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2002. № 2. С.33-38.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. М.: Киноцентр, 1989. 66 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2002. № 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Феллини Ф. Делать фильм. М.: Искусство, 1984. 287 с.
- Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С.348.
- Фильм эдьюкейшн. Методическое пособие по кинообразованию. М.: Изд-во АДК СССР, 1990. 124 с.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека. Л.: Знание, 1982. 112 с.
- Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. 418 с.
- Фрэнгер Д.Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М.: Политиздат, 1983. 703 с.
- Халлиева Р.М. История искусств: Театр, кино, изобразительное искусство, музыка//Программы педагогических вузов. М.: Мин-во. просвещения. СССР, 1985. 179 с.
- Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1990. 576 с.
- Хижняк Ю.Н. Как прекрасен этот мир. М.: Знание, 1986.



- Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2002. 208 с.
- Цатурова И.А. Каким видится языковое образование//Высшее образование в России. 2003. № 3. С.105 – 106.
- Цыркун Н.А. Разрушение разума. М.: Искусство, 1986. 174 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. 65 с.
- Шелингер Н.А. Проблемы наглядности в телекурсе по обучению чтению немецкой литературы/Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе. Вып. 4 / Под ред. Л.Н. Андриановой и др. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. С.69-81.
- Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых коммуникаций. М.: Мысль, 1973. 213 с.
- Шестаков В.П. Мифология XX века. М.: Искусство, 1988. 224 с.
- Шилова И. ... И моё кино (пятидесятые, шестидесятые, семидесятые). М.: НИИК / Киноведческие записки, 1992.
- Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986.
- Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А.Беляева и др. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
- Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Кн. для учителя /Сост. Г.С.Лабковская. М.: Просвещение, 1983. 304 с.
- Юнг К.Г. Психологические типы. М.: 1967. 97 с.
- Юренев Р.Н. Новаторство советского киноискусства: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
- Яглом И.М. Теория информации. М.: Знание, 1961.
- Яковлева Н.Н. Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства: Дис. ... канд пед. наук. Минск, 1988. 193 с.
- Якунин В.А. Педагогическая психология; Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова; Полиус, 1998. 639 с.
- Ямпольский М. Видео: коммерция, эстетика и идеология//Мифы и реальность. Зарубежное кино сегодня. Вып. II . М.: Искусство, 1989. С.169-187.
- Ямпольский М.В. Полемические заметки об эстетике массового фильма//Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков «Современность и задачи советского киноискусства». 12-13 октября 1987 года. М.: Изд-во СК СССР, 1987. С. 31-44.