

Oleksyuk O. N., prof
NAPS, Kiev

COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION: CONTEMPORARY TERMINOLOGICAL DISCOURSE

The article analyzes the views of contemporary scholars on the nature of the competence approach.

Keywords: *competence approach, discourse, competence, competency, higher education.*

УДК 821.10. 04

Федоров А. В., доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова, Таганрог, Россия

МОДЕЛЬ, СИНТЕЗИРУЮЩАЯ ЗАДАЧИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ И МЕДИАКРИТИКИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ И АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ИХ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПОДГОТОВКИ К МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ *

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

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

аналитического мышления) аудитории; 4) *результативный компонент*: повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе – на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

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

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

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

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

Более того, медиа, озабоченные рейтингами, «торгуют» фрустрациями, негативными эмоциями и низменными инстинктивными устремлениями зрителей, продавая людей, замороженных огоньком голубого экрана, рекламодателям, «окучивающих» их рекламой. Получается так: «свобода слова» в рекламно-коммерческой модели телевидения оборачивается рекламным рабством, торговлей «поголовьем телезрителей» [Шариков, 2007, с. 316-317].

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

Сегодня ситуация изменилась радикально: 1) интернет-версии большинства российских и зарубежных газет и журналов доступны практически любому желающему, но главное – любой желающий и на любом языке может разместить в сети свои размышления, мнения как о проблемах взаимоотношений общества и медиа, так и о конкретных медиатекстах. К примеру, сетевые порталы <http://mediaeducation.ucoz.ru/>, www.kino-teatr.ru, <http://www.afisha.ru/>, <http://www.cinematheque.ru/>, <http://www.kinopoisk.ru/>, www.imdb.com, www.telekritik.ru, <http://mediakritika.by/>, <http://www.mediacompolicy.org/articles/media-criticism/>, http://shmacek.faculty.noctrl.edu/media_criticism_links.htm и многие другие позволяют не только профессионалам (<http://old.kpfu.ru/f13/rbakанov/index.php?id=8>, <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>, <http://www.rg.ru/Telenedelia-s-IUriem-Bogomolovym/>, <http://bogomol37.livejournal.com/>, <http://journalist-virt.ru/search/?search=вартанов>, <http://valery-kichin.livejournal.com/>, <http://ru-bykov.livejournal.com/> и др.), но и медиакритикам-любителям свободно высказывать свои мнения по любому медийному (и не только медийному) поводу. Плюс к этому можно добавить бесчисленные блоги, форумы, комментарии, твиттерные ссылки и пр.

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

И здесь надо отметить, что многие современные газеты нередко избегают такого традиционного в прошлом, но «неформатного» сегодня жанра медиакритики как рецензия. Так в изданиях первого десятилетия XXI века было выявлено «всего 3% рецензирующего типа критики в общем объеме всех аналитических публикации о телевидении. Для сравнения: проблемно-постановочный тип критики содержится в 62% выступлений, описательный – в 18%, комментирующий – в 17%. Причем процент рецензирующего и комментирующего типов критики на протяжении десятилетия снизились с 22,7% и 35% в начале десятилетия. Наиболее резкий спад наблюдался у рецензирующего типа критики» [Баканов, 2010b]. Более того, «к сожалению, в настоящее время все чаще газетные полосы освобождаются от журналистских выступлений, призванных содействовать развитию у читателей мыслительной активности и способностей критического осмысления реальности, «в пользу» текстов, направленных на удовлетворение развлекательных потребностей публики и ее большого (судя по рейтингам) интереса к частной жизни известных людей» [Баканов, 2008a, с.39]. Об этом же пишет и известный медиакритик С. Муратов: «Проблемные и социально-прогностические

выступления становились редки, как алмазы. Рецензии съезжались до размеров реплик. Творческие поиски на экране уже не поддерживались экспертными оценками. Они топились в суммарном мнении анонимного большинства. Потребность в эстетическом анализе отпадала вместе с самим предметом анализа. Зато астрономически вырос спрос на анонсы, рекламы и сплетни о личной жизни экранных звезд» [Муратов, 2001, с.122].

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

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

В 1980-х – 1990-х годах – начале XXI века в России и за рубежом было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных как проблемам как медиаобразования, так и медиакритики [Д. Брайант и С. Томпсон; Г. В. Грачев и И. К. Мельник; И. М. Дзялошинский, Д. В. Жмуров, С. Г. Кара-Мурза, А. П. Короченский, С. А. Муратов, Г. Г. Почепцов, Д. Рашкофф, Дж. Поттер, Л. Мастерман, Д. Бэкингам, Р. Хоббс, Ж. Гонне, Э. Бевор, С. Ауфенангер, Б. Бахмайер и др.], образования на материале различных видов медиа [Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, Е. Л. Варганова, В. А. Возчиков, М. В. Жижина, А. А. Журин, Л. С. Зазнобина, Н. Б. Кириллова, А. П. Короченский, И. С. Левшина, С. Н. Пензин, Е. С. Полат, Г. А. Поличко, А. В. Спичкин, Ю. Н. Усов, И. А. Фатеева, А. В. Федоров, А. В. Шариков, Н. Ф. Хилько, Е. Н. Ястребцева, Л. Мастерман, К. Бээлгэт, Д. Букингэм, Э. Харт, Б. Бахмайер, Ж. Гонне, Ж. Жакино и др.]. В России поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в стране (с начала 1990-х годов). Однако работы, касающиеся тематики синтеза медиаобразования и медиакритики до сих пор встречаются относительно редко.

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

Отметим, что в отличие от зарубежных подходов к развитию медиаобразования (теории информационной защиты, развития «критического мышления», семиотической, культурологической теорий и др.), российское образование в течение многих десятилетий – вплоть до 1990-х годов опиралась на эстетический подход. Ключевой фигурой российского медиаобразования 1970-х – 1990-х годов, вероятно, можно считать Ю. Н. Усова (1936-2000), возглавлявшего лабораторию экранных искусств при Институте художественного

образования РАО. Именно Ю. Н. Усову (1989) принадлежит пальма первенства в подробной и поэтапной разработке медиаобразования школьников с учетом специально разработанной модели развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа и т. д.

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

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

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

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

- какие медиаобразовательные цели и теории кажутся ей самыми важными?

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

дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations..., 1999, pp.273-274].

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

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

- развивать способности к критическому мышлению/критической автономии личности – 84,27% голосов;
- развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов – 68,88%;
- готовить людей к жизни в демократическом обществе – 61,89%;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов – 61,54%;
- обучать декодированию медиатекстов/сообщений – 59,44%;
- развивать коммуникативные способности личности – 57,34%;
- развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов – 54,90%;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа – 53,85%;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты – 50,00%;
- давать знания по теории и истории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т. д.] -47,90% [Fedorov, 2003].

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

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

Следующий вопрос, на который было предложено ответить экспертам, касался наиболее важных для них теорий медиаобразования / медиаграмотности. Подавляющее большинство экспертов (84,61%) выделили в качестве ведущей теорию развития

критического мышления/критической автономии (что полностью соответствует лидерству аналогичной задачи медиаобразования в ответах на предшествующий вопрос). Далее с примерно равными предпочтениями (от 69% до 57%) следовали культурологическая, социокультурная и семитическая теории медиаобразования. Как и следовало ожидать, наименьшую популярность у экспертов (15,38%) имела предохранительная (то есть концентрирующаяся на защите аудитории от вредных влияний медиа) теория медиаобразования. При этом зарубежные эксперты в большей степени высказались в пользу «практической» теории (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиа-техникой), теории «потребления и удовлетворения» (предпочтений аудитории) и идеологической теории, в то время, как российские медиапедагоги во многих случаях отдали предпочтение эстетической теории медиаобразования [Fedorov, 2003].

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

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

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

Медиаобразование (media education literacy) – «процесс развития личности с помощью и на материале средств *массовой коммуникации* (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. ... Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке,

созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2012, с.480].

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

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

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

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

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

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

Методы практической реализации теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития

медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников:

1) по источникам полученных знаний – *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием).

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

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

- место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;

- место и роль медиакритики в современном мире, ее виды и жанры;

- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования и медиакритики;

- основные исторические этапы развития медиаобразования и медиакритики;

- проблемы медиакомпетентности, анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);

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

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

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

1) *начальный констатирующий компонент*: констатация и анализ уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения;

2) *формирующий компонент*: теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников);

3) *итоговый констатирующий компонент* (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории);

4) *результативный компонент*: повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе – на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

Необходимость констатирующих компонентов нашей теоретической модели обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных структурных блоков преподавателю важно иметь четкое представление об уровнях развития медиакомпетентности данной аудитории. Сначала – для определения объема знаний для достижения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

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

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

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

Мы полагаем, что для педагогов (будущих и настоящих) блок историко-теоретической подготовки в области медиаобразования и медиакритики, бесспорно, необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры, особенностями современной медиаситуации, медиаобразования, медиакритики преподаватель, на наш взгляд, фактически будет близок к уровню медийных знаний своих учеников. Такой педагог не сможет ответить на многие вопросы школьников, не сумеет квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т. д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные историко-теоретические медийные знания в программу, к примеру, школьного медиафакультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

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

- В чем Вы видите новизну данного медиатекста?
 - В чем заключается главная цель и проблема, которую анализирует автор, каковы его побудительные, субъективные мотивы?
 - Какое место занимает данная проблема в иных медийных текстах в конкретный период времени?
 - Какой характер имеет данная проблема: локальный, всероссийский или международный?
 - Отражает ли, на ваш взгляд, название смысл всего медиатекста?
 - Кому может быть выгодно / невыгодно широкое распространение данного медиатекста?
 - Для какой целевой аудитории предназначен данный медиатекст?
 - Какую, на ваш взгляд, реакцию может вызвать данный медиатекст у аудитории?
 - Убеждает ли Вас аргументация, приводимая автором медиатекста? Почему?
- Приведите конкретные примеры.
- В чем вы согласны / не согласны с автором медиатекста?
 - Есть ли в данном медиатексте средства художественной выразительности? Если да, то какие?
 - Присутствует ли в данном медиатексте ссылка на экспертов? Кто эти люди? Насколько их мнение убедительно?

– Если это печатный медиатекст, то можно ли в данном СМИ найти другие точки зрения на обсуждаемую проблему?

– Кто (что) является учредителем данного печатного издания? Какова его тематическая направленность? Какое место на информационном рынке оно занимает? Кто является прямым и косвенным конкурентом в борьбе за читателя?

– Каково общее соотношение информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров в данном СМИ? Каким образом в данном СМИ освещаются социальные проблемы общества? О чем издание сообщает наиболее часто / редко / не информирует вовсе? Присутствуют ли авторские рубрики? Дайте творческую характеристику каждой из них.

– Есть ли у данного СМИ интерактивная связь с аудиторией?

– Каков круг постоянных авторов данного печатного или сетевого СМИ?

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

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

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

1) **мотивационный** (мотивы контакта с медийной сферой, медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.; мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);

2) **контактный** (частота общения/контакта с медийной сферой и медиатекстами);

3) **информационный** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры (включая медиакритику), процесса массовой коммуникации, медиаобразования);

4) **оценочный** (умения интерпретировать, анализировать взаимоотношения социума и медиа, медиатексты на основе определенного уровня медиавосприимчивости);

5) **практико-операционный, деятельностный** (умения создавать и распространять собственные медиатексты; качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

6) **креативный** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – аналитической, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа; уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности);

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

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

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



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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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

10. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007. 616 с.
11. Федоров А. В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
12. Шариков А. В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт. –М.: АПН СССР, 1991. 66 с.
13. Шариков А. В. Телевидение между рейтингом и нравственностью // Российское телевидение: между спросом и предложением: в 2 т. Т. 1 / Под ред. А. Г. Качкаевой, И. В. Кирия. М.: Элиткомстар, 2007. С. 301–317.
14. Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
15. Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
13. 16. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

REFERENCES

1. Bakanov, R.P. (2008a). Media newspapers eyes: Practical advice to help novice media criticism. Kazan: Kazan University Press, 256 p.
2. Bakanov, R.P. (2008b). TV critic in the national press of 1960-1980: the emergence of direction // Proceedings of the Kazan State University. Humanities Series. 2008. Vol. 150. Book 4, pp. 116-129.
3. Bakanov, R.P. (2009). TV criticism role in enhancing the personality of media competence (philological aspect) // Proceedings of the Kazan State University. Humanities Series. 2009. Vol. 151. Book 5. Part 2, pp. 273-281.
4. Bakanov, R.P. (2010a). Civilian media criticism in the information space of Russia // Tone. Scientific and educational publications of the Faculty of Journalism and Sociology of Kazan University. N 18, pp. 9-26.
5. Bakanov, R.P. (2010b). TV critic in the Russian media first decade of XXI century // Actual problems of Communication in the context of globalization of information space. Chelyabinsk: Publishing Center of Chelyabinsk University, 2010, p.9-14.
6. Dondurei, D. (2004). Fear Factory // Notes of the Fatherland. 2004. № 4.
7. Dyachenko, V. (1967). Hunting learning disability – a sign of strength // Journalist. 1967. № 9, p.38.
8. Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
9. Fedorov, A. V. (2007). Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical high school. Moscow, 2007, 616 p.
10. Fedorov, A.V. (2012). Media Education // Big Russian Encyclopedia. Vol. 17. Moscow: Big Russian Encyclopedia, 2012, p.480.
11. Korochensky, A.P. (2003). Media criticism in the theory and practice of journalism. Rostov: Rostov University Press, 2003. 284 p.
12. Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

13. Muratov, S.A. (2001). TV – The evolution of intolerance (history and ethical conflicts representations). Logos, Moscow, 2001.
14. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.
15. Sharikov, A.V. (1991). Media Education: World and Russian experience. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, 1991, 66 p.
16. Sharikov, A.V. (2007). Between TV ratings and morality // Russian TV: between supply and demand: in 2 vol. Vol. 1. Moscow: Elitecomstar, 2007, pp.301-317.
17. Usov, Y.N. (1989). Film education as a means of aesthetic education and artistic development of the pupils. Ph.D. dis . Moscow, 1989, 362 p.

Федоров А. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Таганрозький державний педагогічний інститут імені А. П. Чехова, Таганрог, Росія

МОДЕЛЬ СИНТЕЗУЄ ЗАВДАННЯ МЕДІАОСВІТИ І МЕДІАКРИТИКИ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ І АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ, ЇХ ЦІЛЕСПРЯМОВАНУ ПІДГОТОВКУ ДО МЕДІАОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

У теоретичній моделі, що синтезує завдання медіаосвіти та медіакритики для ефективного розвитку медіакомпетентності та аналітичного мислення майбутніх педагогів, їх цілеспрямованої підготовки до медіаосвіти школярів, представлені наступні компоненти: 1) початковий констатуючий компонент: констатація і аналіз рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) по відношенню до медіа та медіатекстів в даній аудиторії на початковому етапі навчання; 2) формувальний компонент: теоретична складова (блоки теоретичної підготовки аудиторії в галузі медіаосвіти та медіакритики), тобто вивчення аудиторією методів і форм медіаосвіти; і практична складова (блок аналітичної та креативної діяльності аудиторії стосовно медіа; блок технології підготовки аудиторії до медіаосвіти школярів); 3) підсумковий констатуючий компонент (блок проведення тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) аудиторії; блок аналізу результатів тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) аудиторії; 4) результативний компонент: підвищення рівнів медіакомпетентності аудиторії, в тому числі – на матеріалі аналізу взаємин медіа та соціуму та аналізу медіатекстів різних видів і жанрів.

Ключові слова: модель, медіаосвіта, медіаграмотність, медіакритика, медіакомпетентність, аналітичне мислення, студенти, вчителі, педагоги, школярі.