

А.В. ФЕДОРОВ,
д. пед. н., проф.,
проректор по научной работе
Таганрогский государственный
педагогический институт

Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы

Основные термины

Медиакомпетентность личности — совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/

деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Однако медиакомпетентность личности для современного преподавателя — лишь первая ступень к профессиональной медиакомпетентности педагога.

Профессиональная медиакомпетентность педагога — совокупность умений (мотивационных, информационных, методических, практико-операционных, креативных) осуществлять медиаобразовательную деятельность в аудитории различного возраста.

При этом оба вида медиакомпетентности неразрывно связаны с развитием критического творческого мышления.

Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа в целом и медиатекстам в частности есть сложный рефлексивный процесс, 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.

Проблемное обучение и развитие критического мышления

Российские исследователи (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.) развитие критического мышления традиционно связывают с *проблемным обучением*. Оно сводится к определенной организации учебного процесса, которая «предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей» [6. С. 61]. При этом «по содержанию решаемых проблем различают *три вида проблемного обучения*: решение научных проблем (научное творчество) — теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем; решение практических проблем (практическое творчество) — поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструиро-

вание, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения — постановка и решение практических учебных проблем; создание художественных решений (художественное творчество) — художественное отображение действительности на основе творческого воображения» [6. С. 62].

Проблемная ситуация создает своего рода интеллектуально-творческую задачу для учащегося, когда непонимание какого-либо явления, процесса побуждает его к самостоятельному критическому анализу, к поиску новых способов объяснения и действия, формулировок проблем и вариантов их решения (обоснование гипотезы и логики ее доказательства, проверки правильности пути решения и т.д.).

В условиях вуза проблемные ситуации [4] обуславливаются следующим когнитивным состоянием студентов:

- не знают, как решить поставленную задачу, объяснить явления, факты, не могут дать ответа на проблемный вопрос;
- видят противоречие между достигнутым на практике результатом выполнения задания и отсутствием знаний для теоретического обоснования этого результата;
- обнаруживают противоречие между теоретической возможностью дать ответ на проблемный вопрос и неэффективностью выбранного способа его решения;
- сталкиваются с необходимостью использовать полученные ранее знания в новых условиях.

Чтобы развивать критическое мышление и медиакомпетентность учащихся, проблемное обучение, на наш взгляд, должно выполнять следующие *основные функции*:

- содействие творческому усвоению аудиторией знаний о медиакультуре и способов интеллектуальной и практической деятельности по отношению к медиа, медиатекстам;
- развитие познавательной самостоятельности аудитории, ее поисковой деятельности, связанной с миром массовых коммуникаций и медиаобразования;
- развитие самостоятельного критического мышления аудитории к медиа;
- развитие творческих способностей аудитории с помощью медиаматериала и их креативное применение в проблемных ситуациях и в новых условиях;
- накопление опыта комплексной творческой деятельности на медиаматериале (овладение

методами научного исследования, практической деятельности по созданию медиатекстов и т.д.).

Однако, несмотря на активизацию самостоятельной деятельности учащихся, методические приемы создания проблемных ситуаций [6. С. 64] часто строятся с опорой на доминирующую роль педагога, которая многогранна. Педагог подводит аудиторию к противоречию; излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; предлагает рассмотреть явление с различных позиций; побуждает учащихся давать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; ставит конкретные вопросы на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения; определяет проблемные теоретические и практические задания; формулирует проблемные задачи, например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками и др.

Технологии развития критического мышления

Педагогические технологии, использующие проблемные методы, дают возможность достаточно эффективно развивать критическое мышление аудитории (в том числе и на медийном материале). При этом сами методы должны быть основаны «на создании ситуаций, требующих активной познавательной деятельности учащихся, поиска и решения сложных вопросов, актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности» [6. С. 63].

Однако американские педагоги Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер акцент сделали на дальнейшее усиление активной роли учащегося в проблемном обучении и разработали структуру технологии развития критического мышления, состоящую из трех стадий: вызова, осмысления содержания и рефлексии (табл. 1).

Данная структура подкреплена конкретными методическими приемами, связанными с технологией развития критического мышления (табл. 2).

Вслед за американскими коллегами российские педагоги и исследователи С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская представили образовательную технологию развития критического мышления в виде следующих стадий [2. С. 11 — 14]:

- *вызов (evocation)*: актуализация имеющихся знаний; пробуждение интереса к получению новой информации; постановка учеником собственных целей обучения. Если представить возможность учащемуся *проанализировать* то, что он уже знает по изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно эта задача решается на стадии вызова;
- *осмысление содержания (realization of meaning)*: получение новой информации; корректировка учеником поставленных целей обучения;
- *рефлексия (reflection)*: размышление, рождение нового знания; постановка учеником новых целей обучения.

В процессе занятий в аудитории рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение учащимися индивидуально-алгоритма обучения, исходя из условий — понятно/непонятно, необходимо узнать больше, задать вопрос и т.д. «Именно в процессе вербализа-

Таблица 1

Структура технологии развития критического мышления
(по Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С, 1997)

Технологические этапы		
I стадия	II стадия	III стадия
Вызов	Осмысление содержания	Рефлексия
— актуализация имеющихся знаний; — пробуждение интереса к получению новой информации; — постановка учащимся собственных целей обучения	— получение новой информации; — корректировка учащимся поставленных целей обучения	— размышление, рождение нового знания; — постановка учащимся новых целей обучения

Технология развития критического мышления — стадии и методические приемы
(по Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С, 1997)

Стадия (фаза)	Деятельность педагога	Деятельность учащегося	Возможные приемы и методы
1. Вызов (evocation)	<i>направлена на:</i> — вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу; — активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе	<i>направлена на:</i> — воспоминание того, что ему известно по данному вопросу; — выдвижение предположений; — систематизацию информации до изучения нового материала; — формулировку вопросов, на которые хотелось бы получить ответы	<i>составление блока «известной информации»:</i> — рассказ-предположение по ключевым словам; — графическая систематизация материала: кластеры, таблицы; — выбор среди верных и неверных утверждений; — перепутанные логические цепочки
<i>Примечание 1.</i> Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах.			
2. Осмысление содержания (realization of meaning)	<i>направлена на:</i> — сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией; — постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	<i>направлена на:</i> — восприятие (аудиальное, визуальное), текста; — использование предложенных педагогом активных методов чтения/восприятия (пометки на полях, записи по мере осмысления информации)	<i>методы активного чтения/восприятия:</i> — маркировка восприятия текста с использованием значков: «V», «+», «-», «?»; — ведение различных записей типа бортовых журналов (с таблицами «известная информация/новая информация»); — поиск ответов на вопросы, поставленные в первой части занятия
<i>Примечание 2.</i> На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (печатный текст, фильм, лекция и т.д.). Работа ведется индивидуально или в парах.			
3. Рефлексия (reflection)	<i>направлена на:</i> — возвращение учащихся к первоначальным записям-предположениям; — внесение изменений, дополнений; — творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации	<i>направлена на:</i> — сравнение «новой» и «старой» информации (на базе знаний, полученных на стадии осмысления содержания)	— заполнение кластеров, таблиц; — установление причинно-следственных связей между блоками информации; — возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; — ответы на поставленные вопросы; — организация устных и письменных круглых столов; — организация различных видов дискуссий; — написание творческих работ; — исследования по отдельным вопросам темы и т.д.
<i>Примечание 3.</i> На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах.			

ции хаос мыслей, возникающий в сознании на стадии осмысления, структурируется, превращается в новое знание. Возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешимы. Кроме того, в процессе обмена мнениями по поводу прочитанного или услышанного учащиеся имеют возможность осознавать, что один и тот же текст может вызвать различные оценки, отличающиеся по форме и по содержанию. Некоторые из суждений других учеников могут оказаться вполне приемлемыми для принятия их как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии» [2. С. 19].

Деятельность педагога на первой стадии

Она направлена на актуализацию у аудитории уже имеющихся знаний по изучаемой проблеме, на активизацию деятельности учащихся, мотивацию их к дальнейшей работе. В ответ на это учащиеся, работая в группах, парами или индивидуально, вспоминают известную им информацию по данной проблеме, систематизируют ее, выдвигают те или иные предположения, задают вопросы. Возможные технологические приемы: составление списка «известной информации»; рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация (в том числе графическая) материала (кластеры, таблицы); набор верных и неверных утверждений, перепутанных логических цепочек и т.д. Все это обсуждается на занятии.

«В процессе реализации стадии вызова важно: 1) давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным учителем; 2) фиксировать все высказывания: любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний; 3) сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт; групповая — услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать выработке новых идей» [2. С. 15].

Деятельность педагога на второй стадии

Направлена на сохранение у аудитории интереса к теме занятия, на постепенное продвижение от «старого» к «новому». Учащиеся читают/воспринимают тексты, ведут записи по мере их осмысления, получения новой информации, ищут ответы на поставленные на первом этапе вопро-

сы. Для восприятия и анализа текстов используются методы активного чтения: маркировка с использованием значков («+», «?», «←» и др.), ведение записей типа дневника или «бортового журнала».

На этой стадии активно применяется так называемая технология «insert/инсерт» [13] (табл. 3):

Таблица 3

Расшифровка термина INSERT

I	Interactive	Интерактивная
N	Noting	Отмечающая
S	System	Система
E	Effective	Эффективная
R	Reading	Чтение
T	Thinking	Размышление

В процессе восприятия (медиа)текста учащиеся делают пометки (например, маркировку на полях печатного листа):

«V» — уже знал «+» — новое
«←» — иное мнение «?» — не понял, есть вопросы, узнать больше.

Потом на основе этих знаковых пометок составляются таблицы. Естественно, можно использовать как один знак, так и несколько сразу, если, например, новая информация в тексте вызывает много вопросов.

Деятельность педагога на третьей стадии

Педагог возвращает учащихся к их первоначальным записям и предположениям, побуждает их сделать дополнения, дает исследовательские, творческие задания на основе изученного. Аудитория соотносит «новую» и «старую» информацию, используя знания, полученные на предыдущей стадии. Возможные технологические приемы: заполнение кластеров, таблиц; установление причинно-следственной связи между блоками информации; возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; ответы на поставленные в начале занятия вопросы; организация «круглых столов», дискуссий; написание творческих работ; дополнительные исследования отдельных вопросов темы и т.д. [2. С. 12–13].

Образовательная технология развития критического мышления предусматривает выполнение

комплекса функций, соответствующих конкретной стадии (табл. 4). Кроме того, необходимо учитывать, что развитие творческого критического мышления возможно только при толерантном, уважительном отношении и педагога, и аудитории к любым высказанным мнениям, пусть даже абсолютно неверным.

(Aesthetical Analysis), *культуривационный анализ* (Cultivation Analysis), *герменевтический анализ культурного контекста* (Hermeneutic Analysis of Cultural Context).

Обнаружилось, что каждый из этих видов анализа так или иначе связан с интенсивным развитием критического мышления личности и с про-

Таблица 4

**Функции трех стадий технологии развития критического мышления
(по Заир-Беку С, Мушгавинской И., 2004, С. 22)**

Стадия	Функция
Вызов	<i>Мотивационная</i> (побуждение к работе с новой информацией, стимулирование интереса к теме). <i>Информационная</i> (вывод «на поверхность» имеющихся знаний по теме). <i>Коммуникационная</i> (бесконфликтный обмен мнениями)
Осмысление содержания	<i>Информационная</i> (получение новой информации по теме). <i>Систематизационная</i> (классификация полученной информации по категориям знания). <i>Мотивационная</i> (сохранение интереса к изучаемой теме)
Рефлексия	<i>Коммуникационная</i> (обмен мнениями о новой информации). <i>Информационная</i> (приобретение нового знания). <i>Мотивационная</i> (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля). <i>Оценочная</i> (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса)

Виды критического анализа проблем функционирования медиа в социуме

На наш взгляд, вышеупомянутые подходы к развитию критического мышления органично адаптируются к задачам медиаобразования и развития медиакомпетентности личности. Их применение на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории позволило нам подробно изучить виды критического анализа проблем функционирования медиа в социуме и медиатекстов: *контент-анализ* (Content Analysis), *структурный анализ* (Structural Analysis), *сюжетный/повествовательный анализ* (Narrative Analysis), *анализ стереотипов* (Stereotypes Analysis), *анализ культурной мифологии* (Cultural Mythology Analysis), *анализ персонажей* (Character Analysis), *автобиографический (личностный) анализ* (Autobiographical Analysis), *иконографический анализ* (Iconographic Analysis), *семиотический анализ* (Semiological Analysis), *идентификационный анализ* (Identification Analysis), *идеологический и философский анализ* (Ideological and Philosophical Analysis), *этический анализ* (Ethical Analysis), *эстетический анализ*

блемным обучением. К примеру, использование различных видов анализа позволяет:

- развивать у аудитории способности к активному усвоению новых знаний, самостоятельной поисковой деятельности, сравнению, обобщению, критическому анализу, теоретическому объяснению явлений, фактов, противоречий из области медиа и медиаобразования;
- создавать на занятиях проблемные ситуации, связанные с тематикой медиа и медиаобразования, поиском путей их решения (это может быть, например, связано с формулировкой гипотезы и ее доказательством);
- организовывать исследовательские/творческие проекты, дискуссии, ролевые игры с проблемной направленностью на медийном материале.

Метод проектов

Особенно перспективным для эффективного развития медиакомпетентности и критического мышления, исследовательских способностей аудитории, активизации ее творческой деятельности нам видится метод проектов [5, 12]. Отметим, что для разработки учебных проектов важно:

- определить цель исследовательской, практической и/или творческой деятельности;
- обозначить проблему, возникающую в ходе исследования или специально созданной проблемной ситуации;
- выдвинуть гипотезу, связанную со способами решения данной проблемы;
- сформулировать конкретные задачи проекта и определить механизмы сбора и обработки необходимых для проекта данных и анализа результатов;
- опираясь на задачи проекта, составить его четкий план (это может быть, например, сценарий будущего медиатекста);
- осуществить практическое выполнение плана проекта;
- подготовить отчет по результатам проекта и обсудить его результаты.

В ходе выполнения проектов многими педагогами [2] рекомендуется использовать *кластеры* (грозди) — графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связи между объектами или явлениями (например, между смысловыми единицами текста). Скажем, в центре листа пишется слово (тема, проблема). Далее вокруг этого слова записываются слова или предложения, которые ассоциируются с этой тематикой.

Здесь возможен путь от составления предварительных кластеров (отражающих исходные знания учащихся по избранной теме) до чтения «экспертного» (т.е. созданного профессионалом в данной области знаний) текста с опорой на технологию insert, а затем сравнения результатов исходного кластера с «инсертированной» таблицей 3 с последующей итоговой корректировкой кластера.

При этом весьма желательно, чтобы участники проекта заранее знали, по каким показателям они будут оцениваться педагогом или жюри. Среди *показателей оценки учебных проектов* медиатематической тематики могут быть следующие:

- 1) значимость и актуальность выдвинутых проблем, гипотез, адекватность их изучаемой тематике;
- 2) степень знакомства с соответствующей литературой по теме проекта;
- 3) корректность используемых методов исследования (анализа, синтеза и пр.) и методов обработки получаемых результатов;
- 4) степень творческого, интеллектуального, делового общения, взаимопомощи участников проекта (каждого участника проекта и группы/команды в целом);

5) степень глубины проникновения в проблему, привлечения знаний/умений из других областей;

6) степень обоснованности решений, выводов, принятых командой участников;

7) уровень/дизайн оформления результатов проекта;

8) способность участников аргументированно отвечать на вопросы, связанные с проектом.

Метод ролевых игр

Технология развития медиакомпетентности и критического мышления личности неразрывно связана и с методом ролевых игр, что, бесспорно, помогает коммуникативности и активизации творческой деятельности аудитории и способствует совершенствованию следующих умений:

- вариативно адаптироваться к «исполнению» различных ролей, связанных с системой функционирования медиа в социуме;
- учитывать/уважать мнение коллеги по группе или оппонента, аргументированно и корректно выстраивая свои действия/речь;
- результативно взаимодействовать в группе/команде, когда разновекторные мнения путем коллективной дискуссии/мозгового штурма приводят к сбалансированному общему решению задачи;
- критически анализировать разнородную медийную (и любую другую) информацию, отбирать, сравнивать, оценивать факты, явления;
- обосновывать логику доводов в пользу того или иного решения проблемы, очередности действий и т.д. (К сожалению, современные исследования показывают, что только 25% студентов-первокурсников обладают навыками, необходимыми для логического и абстрактного мышления — такого типа мышления, который требуется, например, для ответа на вопрос: «Что случится, если...» и для оценки абстрактных идей [10].);
- предсказать вероятные последствия принимаемых решений;
- самостоятельно переносить полученные знания и умения для решения новой задачи, проблемы, поиска инновационных решений.

С этой точки зрения заслуживает внимания и разработанная Н.А. Коноваловой [3. С. 97] технология развития медиакультуры (термин «медиакультура» выступает здесь синонимом термина «медиакомпетентность») студентов педагогического вуза (табл. 5).

Технология развития медиакультуры студентов педагогического вуза

Этап	Содержание взаимодействия педагога и студента	Результат учебной деятельности
Рефлексивно-аналитический	1) исследование собственного уровня медиакультуры; 2) анализ и рефлексия своего опыта, компетентности; 3) постановка задачи по изменению уровня медиакультуры; 4) определение необходимых знаний, умений, навыков для решения задачи	1) выявление своего «профиля» медиакультуры; 2) генерация информации о субъективном опыте других студентов; 3) определение контекста обучения; 4) согласование субъектного опыта с целями образовательного процесса
Проектировочный	1) выработка и принятие решения по изменению уровня медиакультуры; 2) планирование деятельности, определение состава будущих действий; 3) прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений; 4) определение критериев успешности выполнения деятельности; 5) сбор и проработка необходимой дополнительной информации	1) построение своего будущего «профиля» медиакультуры и разработка индивидуальных программ его достижения; 2) постановка конкретных целей и определение основных направлений их достижения; 3) определение эффективных средств и способов решения задачи, последовательности их применения; 4) согласование плана будущей работы с развитием представлений о себе
Организационный	1) последовательная реализация оптимальных вариантов достижения будущего «профиля» медиакультуры; 2) анализ своего участия в решении задачи	1) достижение будущего «профиля» медиакультуры; 2) высокая степень овладения субъектными функциями; 3) сравнение себя с другими людьми, с самим собой на разных этапах работы; 4) осмысление методов, способов и средств решения задачи; 5) совершенствование умений самоуправления
Рефлексивно-аналитический	1) анализ результатов решения задачи по изменению уровня медиакультуры; 2) оценка собственной деятельности; 3) определение факторов, способствующих положительному решению задач; 4) анализ причин появившихся затруднений; 5) определение путей устранения недостатков; 6) внесение изменений в содержание, средства, формы и методы решения задачи; 7) установление необходимых связей, их регуляция; 8) ликвидация недостатков; 9) анализ собственной деятельности	1) выявление своего нового «профиля» медиакультуры; 2) овладение субъектными функциями; 3) развитие способности к оценочным действиям, к рефлексии своей деятельности; 4) устранение причин выявленных недостатков

Пример сценария занятий

Приведем пример одного из возможных сценариев занятия, связанного с критическим анализом медиатекста.

Тема «Медиаобразование в условиях провинциального города»

1. Стадия вызова (evocation), направленная на актуализацию имеющихся знаний студентов, повышение интереса к получению новой информации о медиаобразовании, постановку студентами собственных целей обучения по медиаобразовательной тематике.

Деятельность медианедагога сводится к формулировке предварительных вопросов:

1. Что такое «медиаобразование»? Могли бы вы дать свое определение этого понятия?

2. Что вам известно о развитии медиаобразования в России?

3. Что вам известно о развитии медиаобразования в зарубежных странах?

4. Что вам известно о теориях и методике медиаобразования?

5. Что вам известно о степени внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и внешкольных учреждениях?

Деятельность студентов:

- «вызов» из памяти предварительной информации, которая связана с медиаобразованием;
- формулировки собственных определений термина «медиаобразование»;
- выдвижение предположений/тезисов, связанных с уровнем развития медиаобразования в России и в зарубежных странах; о теориях и методике медиаобразования;
- выдвижение предположений/тезисов, связанных со степенью внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и внешкольных учреждениях, в том числе — в провинциальных городах России;
- систематизация материала (составление кластеров);
- формулировки вопросов по теме медиаобразования, ответы на которые хотелось бы получить.

Приемы и методы (работа в парах, группах, индивидуально):

- составление блоков «известной» информации о медиаобразовании;
- графическая систематизация материала (кластеры, таблицы и т.д.);
- коллективные обсуждения.

2. Стадия осмысления

Деятельность медианедагога:

- способствование сохранению интереса студентов к теме медиаобразования при работе с новой информацией;
- ознакомление студентов с фрагментами книги под редакцией А.В. Шарикова «На пути гармонизации медиа и общества: медиаресурсы и медиаобразование в средних школах г.Самары» (2006) [11];
- способствование продвижению студентов от их начальных («старых») представлений о медиаобразовании к расширенным («новым»).

Деятельность студентов:

- восприятие медиатекста (в данном случае — чтение/восприятие фрагментов книги под редакцией А.В. Шарикова) с использованием активных методов медиавосприятия;
- поиск ответов на вопросы, которые были поставлены на первом этапе занятия.

Отработка приемов и методов активного медиа-восприятия (работа в парах, группах, индивидуально):

- маркировка («insert») студентами своих записей по тексту: «V» (известная информация); «+» (новая информация); «→» (думаю иначе, несогласен); «?» (не понял, есть вопросы, хочу узнать больше);
- ведение записей типа таблиц с графами «известная/новая информация».

3. Стадия рефлексии/анализа

Деятельность медианедагога:

- возвращение студентов к их первоначальным знаниям о медиаобразовании с целью внесения изменений, дополнений в эти первоначальные представления (например, в кластеры).

Деятельность студентов:

- сравнение и анализ «новой» и «старой» информации о медиаобразовании;

- возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям на тему медиаобразования;
- установление причинно-следственных связей между блоками информации о медиаобразовании;
- итоговые ответы на поставленные еще на первом этапе вопросы о медиаобразовании.

Приемы и методы (работа в парах, группах, индивидуально):

- графическая систематизация материала (кластеры, таблицы и т.д.) по теме медиаобразования;
- коллективные обсуждения, дискуссии, круглые столы на тему медиаобразования.

Наш эксперимент показал, что на этапе предварительного «вызова» имеющихся знаний неподготовленной студенческой аудитории лишь немногие могли хоть что-то сказать/написать по вопросам терминологии, теории и методике медиаобразования, степени его развития в России и за рубежом, имеют слабые представления о степени внедрения медиаобразовательных предметов в конкретных школьных и внешкольных учреждениях. Зато после более конкретного изучения/анализа текстов; процесса маркировки (insert) студентами своих записей по тексту с использованием специальных знаков, ведения записей типа «известная/новая информация»; графической систематизации материала (кластеры, таблицы и т.д.) по теме медиаобразования; сравнения и анализа «новой» и «старой» информации о медиаобразовании; возврата к ключевым словам, верным и неверным утверждениям на тему медиаобразования; установления причинно-следственных связей между блоками информации о медиаобразовании; коллективных обсуждений, дискуссий на тему медиаобразования, студенты приобретают качественно новые знания/умения, что позволяет многим из них, к примеру, довольно убедительно графически представить полученный объем знаний.

Портфолио медиаграмотности/ медиакомпетентности

Во многих странах мира хорошо зарекомендовал себя также метод создания *портфолио медиаграмотности/медиакомпетентности*. Такого рода портфолио состоит из следующих основных компонентов [1]:

- информация для учащихся в форме буклета со сведениями о том, для чего предназначено портфолио и как его можно использовать;
- информация для педагогов на отдельном листе, объясняющая основную цель портфолио и особые детали проекта;
- бланки, заполненные организаторами (с официальными деталями конкретного проекта);
- бланки результатов, где учащиеся описывают свои индивидуальные достижения в отношении соответствующего проекта и представляют свою оценку собственных знаний и умений со ссылкой на медиа, которые они использовали;
- файл с обзором всех проектов (деятельности), в которых принимал участие учащийся; пополняемая каждый раз, когда завершается очередной проект;
- файл с обзором изученных/использованных в проектах медиа, а также различного программного обеспечения и компьютерных программных систем (здесь расписываются детали относительно достигнутого уровня медиакомпетентности/грамотности и количество проектов);
- файл для хранения разной документации по проекту, а также любые полученные сертификаты;
- папка/медиабокс для сбора персональных результатов (владелец портфолио решает, какие именно результаты его работы должны быть представлены в этом разделе).

Для эффективного развития разнообразных умений направленных на развитие медиакомпетентности (включая критическое мышление) студенческой аудитории, нами использовались *творческие задания проблемного характера* (литературно-имитационные, театрализованно-ролевые, изобразительно-имитационные), связанные с анализом медиатекстов и системой функционирования медиа в социуме в целом; с организацией коллективных дискуссий по тематике медиакультуры; с проектами, рассчитанными на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность на медийном материале. В ходе практической реализации вышеуказанного комплекса творческих/проблемных заданий также реализуются стадии «вызова», «осмысления содержания», «рефлексии», активно используются технологии кластеров, инсерта, портфолио, игровых и исследовательских подходов.

Литература

1. Вебер В. Портфолио медиаграмотности // Информатика и образование. 2002. № 1 / http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004. — 175 с.
3. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. — Вологда, 2004. С. 97.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. — М.: Педагогика, 1977.
5. Полат Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2001. - 272 с.
6. Селевко Г.К. Проблемное обучение // Школьные технологии. — 2006. — № 2. — С. 61 — 65.
7. Стил Дж.Л., Меридит К.С, Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления: междисциплинарная программа. Пос. 1—8. — М., Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997—1999.
8. Стил Дж.Л., Меридит К.С, Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос.1. — М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
9. Столбунова С.В. (2003). Развитие критического мышления. Апробация технологии / <http://rus.lseptember.ru/article.php?ID=200302802>
10. Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000.
11. Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в средних школах г. Самары). — Самара, 2006. — 50 с.
12. Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах.— М.: Проект Гармония, 1998, 1999, 2001. - 216с.
13. Vaughan L.L., Estes T.H. (1986). Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades. Boston: Allyn & Bacon (Ed. By Ch.Temple, K.Meredith and J.Steel, 1997).