

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Е. И. Жмакова,**

*преподаватель кафедры иностранных языков  
Белорусского государственного педагогического университета  
имени Максима Танка*

В эпоху становления информационного общества, в котором доминирует медиакультура – совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности [3, с. 95], а собственно медиа становятся одним из важнейших механизмов воспитания и обучения, перед образовательной системой стоит задача осмысления качества педагогического образования в новых социокультурных условиях. Продуктивное взаимодействие с медиасферой позволяет системе образования расширить перспективы, используя для реализации собственных целей мировоззренческую составляющую медиакультуры. Содействовать этому призвано особое направление современной педагогики – медиаобразование, представляющее собой «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [5, с. 38].

Философской основой медиаобразования выступает диалог культур (теория Бахтина-Библера, согласно которой культуры личностей, народов, стран непрерывно взаимодействуют, вступая между собой в диалогическое общение, при этом взаимно обогащаясь).

В последнее десятилетие в мире активно развивается концепция «ключевых компетенций XXI века», которые сегодня являются одним из приоритетных стратегических образовательных ориентиров. В 2005 году под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР /OECD) стартовала международная междисциплинарная программа «Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы» (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo) [1].

В настоящее время эксперименты по формированию данных компетенций активно развиваются в разных странах, причем неизменно акцентируется тот факт, что в эпоху постиндустриального общества программы обучения профессионалов должны быть направлены на развитие навыков в сфере информации, медиа и технологий, развитие критического мышления. Таким образом, медиаобразование нужно рассматривать как одну из приоритетных областей культурно-педагогического развития XXI века.

Учебные программы должны стать основой для интеграции концептов медиаобразования в учебный процесс. Выделение медиакомпетентности как ключевой компетенции в структуре профессиональной компетентности любого современного специалиста, в том числе педагога, требует определения ее структурных компонентов и содержания.

В силу специфики педагогической деятельности, связанной с такими её функциями, как адаптивная (приспособление учащегося к конкретным требованиям социокультурной ситуации) и гуманистическая (развитие личности и творческой индивидуальности), педагог должен быть открыт для взаимодействия с медиакультурой, использовать её потенциал в своей профессиональной деятельности и владеть необходимым для этого педагогическим содержанием.

Очевидно, что медиаобразование будущего учителя имеет свои особенности. Способствуя развитию личности в целом, оно должно в то же время характеризоваться более тесной и логической увязкой с характером будущей профессии – т. е., иметь выраженную профессионально-педагогическую направленность. Для достижения этой цели необходимо выявить основные направления, идеи и тенденции развития современного медиаобразования и дидактически их трансформировать в контексте будущей педагогической деятельности, потребностей личности и общества на основе следующих принципов:

1) контекстности (структурирование содержания медиаобразования вокруг центральных задач профессиональной деятельности педагога в целом и конкретной специализации в частности);

2) актуальности (настоятельная необходимость для педагога изучения вопросов, связанных с медиакультурой);

3) дифференциации (определение объёма и глубины медиаподготовки педагогов с учётом особенностей профессии);

4) гуманизации (учёт потребностей личности в свете культурологической направленности современной образовательной парадигмы).

Наконец, при определении содержания профессионально-педагогического медиаобразования необходимо придавать значение его воспитывающей функции и культуротворческими возможностям, способ-

ствующим формированию у педагога нравственных качеств личности, научного мировоззрения, культуры педагогического мышления, становлению убеждений, ценностной сферы личности.

Первым шагом в разработке основ профессионально-педагогического медиаобразования является выбор его теоретической платформы. К настоящему времени насчитывается более десятка медиаобразовательных теорий, которые в зависимости от основной направленности можно в широком смысле отнести к одному из двух походов – «предохранительному» либо «аналитическому» [4, с. 63]. В первом случае на передний план выступает стремление оградить личность от негативного влияния медиа, во втором акцент делается на анализе медиапродукции, нередко безотносительно к системе моральных ценностей.

Среди «предохранительных» медиаобразовательных теорий наибольшее распространение получили *этическая* (М. Бэрон, Л. Розер, С. Пензин и др.), *протекционистская* (Б. Вилсон, Э. Доннерштайн, Дж. Браун, Р. Лопес и др.) и *эстетическая* (С. Холл, П. Уэннел, О. Баранов, Ю. Усов и др.), среди «аналитических» – *теория формирования критического мышления* (Л. Мастерман, Л. М. Симэли, Ж. Гонне и др.), *культурологическая теория* (Э. Харт, К. Бээлгэт, К. Ворсноп и др.), *теория потребления и удовлетворения* (Дж. Грипсруд и др.) и *семиотическая теория* (Т. Твэйтс, Л. Дэвис, У. Мьюлз и др.).

Вне зависимости от концептуальной базы медиаобразование построено на диалогической основе, предполагающей равноправное субъект-субъектное педагогическое общение, что является безусловной педагогической ценностью. Основной задачей медиаобразования в целом является подготовка к полноценной жизни в информационном обществе, однако педагогическая стратегия в рамках каждой теории заметно отличается.

Целью *теории развития критического мышления* выступает формирование «критической автономии» как способности человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиа, позволяющему анализировать и выявлять их манипулятивные воздействия и ориентироваться в информационном потоке.

В *культурологической теории* предметом медиаобразования является функционирование системы медиа в обществе, её взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. Ведущие цели – помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить их восприятие, знания, мировоззрение; формирование культуры взаимодействия с медиа; развитие восприятия информации, умений её анализа и интерпретации; обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей.

Цель *протекционистской теории* – смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа, помочь учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом.

*Эстетическая теория* стремится помочь аудитории понять основные законы и язык медиа, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое восприятие и вкус, умения критического анализа, интерпретации и оценки медиаинформации.

*Теория потребления и удовлетворения*, опираясь на «положительные» стороны медиаинформации, призвана помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими потребностями.

Главная цель *семиотической теории* медиаобразования – обучение правилам декодирования медиаинформации, её многозначного знакового характера.

*Этическая теория* приобщает аудиторию к той или иной этической модели поведения, стремится оградить личность от аморального, безнравственного влияния медиа. Важным фактором здесь выступает умение находить ценностный аспект информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися [2].

Показательным является также отношение к аудитории (потребителям медиапродукции). В подавляющем большинстве подходов (протекционистская, семиотическая, этическая теории и теория формирования критического мышления) она изначально считается уязвимой, во многом пассивной, легко поддающейся под влияние медиа. Напротив, теория потребления и удовлетворения признаёт влияние медиа на человека ограниченным, поэтому аудитория вправе выбирать и оценивать медиaproдукцию в соответствии со своими интересами и потребностями, независимо от их характера. И только сторонники культурологической и эстетической теорий утверждают, что аудитория всегда находится в процессе диалога с медиа – не просто пассивно потребляет медиаинформацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Данная позиция представляется нам наиболее созвучной личностно ориентированному подходу в образовании, который является в настоящее время приоритетным.

Разнообразие подходов в области медиаобразования свидетельствует о сложности и неоднозначности феномена медиакультуры, поэтому медиаобразование будущих учителей не может выстраиваться на какой-либо одной теоретической позиции – необходимо рациональное использование наработок нескольких теоретических направлений, объединённых для эффективного достижения целого комплекса образовательных и воспитательных целей. Оптимальным решением в этой связи является разработка такого интегрального аспекта профессио-

нальной культуры педагога, как медиакомпетентность. Как и любая другая компетентность, она представляет собой «совокупность личностных качеств (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [6], и имеет следующую структуру: когнитивный компонент (совокупность знаний о медиа); мотивационный компонент (готовность к использованию медиа в профессиональной деятельности); ценностно-смысловой компонент (личностная значимость медиакомпетентности); регуляторный компонент (способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия проявлять и регулировать проявления медиакомпетентности); поведенческий компонент (опыт проявления медиакомпетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, опыт реализации знаний, т. е. умения, навыки).

Функции медиакомпетентности:

1) коммуникативная (способности использования медиа в коммуникации с другими людьми, понятие о кодовых и репрезентационных системах, используемых медиа, культура взаимодействия с медиа, знание «медиаязыка» и его использование);

2) культурологическая (сознание роли медиа в современном мире, осознанное участие в диалоге культур, умение определять политические, социальные, культурные контексты медиатекстов);

3) адаптивная (адаптация к условиям жизни и деятельности в информационном обществе);

4) протективная (сознание последствия воздействия медиаинформации на психику, навыки информационной безопасности);

5) развивающая (обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, формирование активной самостоятельной и творческой деятельности личности, ведущей к самореализации);

6) аксиологическая (распознавание и оценка ценностей, распространяемых медиа, формирование научного мировоззрения);

7) аналитическая (развитие умений анализа и интерпретации медиатекста, критического мышления и основных мыслительных операций).

Таким образом, медиакомпетентность педагога выступает как единство способностей, теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности и способствует целостному развитию личности учителя в мире глобализации информационных и культурных процессов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамовских, Т. А. Медиаобразование педагогических работников в аспекте профессиональных стандартов [Электронный ресурс] / Т. А. Абрамовских // Науч.-методич.

- электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970221.htm>. – Дата доступа: 18.12.2018.
2. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М. : Академический Проект, 2006. – 448 с.
  3. Федоров, А. В. Медиаобразование в ведущих странах Запада / А. В. Федоров, А. А. Новикова. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2005. – 270 с.
  4. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов : Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
  5. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Дата доступа: 18.12.2018.
  6. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. [Electronic resource] // OECD Better Policies for Better Lives. – Mode of access: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. – Date of access: 18.12.2018.