



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Педагогические условия развития медийно-информационной
грамотности будущих учителей**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование**

Направленность программы магистратуры

«Педагогика высшей школы»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
71, 21 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«13» 01 2022 г.

зав. кафедрой РЯЛМЛРЯЛ

Шиганова Галина
Александровна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-308-160-2-1
Абрамова Мария Сергеевна

Научный руководитель:

доктор пед. наук, профессор

Никитина Елена
Юрьевна

Челябинск
2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ	15
1.1 Состояние проблемы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей	15
1.2 Теоретико-методическая основа развития медийно-информационной грамотности будущих учителей	27
1.3 Педагогические условия развития медийно-информационной грамотности студентов вузов.....	60
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕДИЙНО - ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	80
2.1 Программа опытно-поисковой работы	80
2.2 Процессуально-технологические особенности развития медийно-информационной грамотности	106
2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы.....	127
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	147
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	155

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в современном обществе, влекут за собой изменения в образовании. Большое количество информации выдвигает перед российской системой образования проблему развития медийно-информационной грамотности будущих учителей. В настоящее время к будущим учителям предъявляются требования, связанные с их умением ориентироваться в огромном потоке медиа - информации, применять новые медиа - технологии, максимально эффективно использовать сведения, полученные из различных информационных источников. В то же время такой открытый доступ к информации несет многочисленные риски и опасности. В условиях колоссальных объемов противоречивой и разнородной информации людям становится всё труднее ориентироваться, получать и перерабатывать ее. В связи с этим остро встает проблема развития медийно-информационной грамотности будущих специалистов в целом и будущих учителей в частности. На современном этапе российской системы образования необходимо включение профессионального компонента, который обеспечивает развитие личности, способной успешно ориентироваться в условиях постоянного прироста медиа - информации.

Так же стоит отметить, что важной проблемой для современного общества является практическая задача – поиск путей и способов развития медиа - информационной грамотности, как одного из важнейших качеств современного успешного человека и востребованного на рынке труда специалиста.

В связи с этим становится крайне необходимым включение в образовательную систему компонента, который обеспечивает развитие личности, способной успешно ориентироваться в условиях постоянного прироста медиа - информации.

В 1989 году Совет Европы, руководствуясь документами ЮНЕСКО, принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где

говорится «Медиаобразование должно готовить людей к жизни в демократическом гражданском обществе. Людям нужно дать понимание структуры, механизмов и содержания медиа» [2].

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно подчеркивалась важность и поддержка медиа – образования (конференции Юнеско в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002 и др.) [3].

В декларации Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и координационного совета Всероссийской конференции по медиа - образованию (Пермь, 5-6 мая 2004 года) говорится о том, что «медиа - образование в России нуждается во всесторонней поддержке и развитии»[5].

С 2002 года в России уже существует официально зарегистрированная Министерством образования РФ вузовская специализация 03.13.30 «Медиаобразование».

Изучение состояния практики высшей школы показывает несформированность у выпускников вузов такого качества, как медиа – информационная грамотность [1]. Более половины будущих специалистов обладают низким уровнем развития медиа - информационной грамотности. Знания и навыки в области медиа нечеткие, неполные, нарушена системность. Затруднено осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и медиа среды. Системные представления об использовании ресурсов медиа-среды для решения поставленных задач отсутствуют. Будущие специалисты не подготовлены к работе с медиа - информацией.

В настоящее время существуют различные теоретические наработки, касающиеся развития медийно - информационной грамотности. Это исследования по теории подготовки педагогов к работе с медиаинформации (А.С. Коповой, Е.А. Столбникова, А.Ф. Федоров, Н.Ф. Хилько, А.В.

Шарикив), психологическим обоснованием медиасредств в учебном процессе (Н.В. Максимов, В.В. Протопопова, А.В. Слепухин).

В ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки «Педагогическое образование», обозначено, что будущий специалист, должен быть способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, способен участвовать в разработке основных и дополнительных программ, и что важно при этом отметить, с использованием информационно-коммуникационных технологий, исходя из этого мы можем сделать вывод, что медийно-информационную грамотность у будущих учителей необходимо развивать не только узкопрофессиональными средствами, но и междисциплинарно. Это позволит будущим учителям активно включать информацию в свою учебную и повседневную жизнь и развивать не только технократическое, но и технологическое мышление, демонстрировать высокий уровень медийно-информационной грамотности в повседневной жизни, проявлять профессионализм в педагогической деятельности иными словами быть конкурентоспособным специалистом.

На основании анализа научной литературы и педагогической практики выявлены следующие **противоречия**:

- на социально-педагогическом уровне: между возникшими потребностями современной системой образования в развитии медийно-информационной грамотности будущих учителей, способных ориентироваться в информационном пространстве, и недостаточно реализованными потенциальными возможностями педагогических вузов в решение данной проблемы;

- на научно – теоретическом уровне: между необходимостью разработки теоретических аспектов развития медийно-информационной

грамотности будущих учителей и их недостаточным теоретика – методологическим обоснованием;

- на научно – методическом уровне: между объективной потребностью в содержательно – методическом обеспечении процесса развития медийно-информационной грамотности будущего учителя и его недостаточным процессуально – технологическим оснащением.

Обозначенные противоречия обусловили **научную проблему исследования**, которая заключается в поиске оптимальной педагогической стратегии организации процесса развития медийно – информационной грамотности будущих учителей с целью достижения прогнозируемого результата – повышения актуального уровня развития медийно-информационной грамотности будущих учителей.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и проверить экспериментальным путем педагогические условия развития медийно - информационной грамотности будущих учителей.

Объект исследования: профессиональная подготовка учителей в вузе.

Предмет исследования: педагогическое обеспечение развития медийно - информационной грамотности будущих учителей.

Гипотеза исследования: медийно - информационная грамотность будущих учителей может быть успешно развита, если:

1. Теоретико-методической основой развития медийно-информационной грамотности будущих учителей станет синтез междисциплинарного (общенаучный уровень), семиотического (методико-технологический уровень) и информационного (конкретно - научный уровень) подходов, способствующий организации образовательного процесса таким образом, чтобы освоение студентами основных понятий,

связанных с медийно-информационной грамотностью, происходило одновременно с накоплением знаний по основным предметам.

2. Повышение уровня развития медийно-информационной грамотности – произойдет, если представить этот процесс в виде педагогической модели, которая определяется взаимосвязью мотивационного, когнитивного, технологического и деятельностно-практического компонентов.

3. Успешность реализации модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей зависит от комплекса педагогических условий: создание информосообразности обучающей среды; применение партисипативных методов развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач.

Согласно цели и гипотезы в работе поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретико-методологический анализ состояния проблемы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей для определения содержания и направленности научного исследования.

2. Уточнить такие основополагающие понятия исследования, как «медийно-информационная грамотность», «развитие медийно-информационной грамотности будущего учителя».

3. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия развития медийно-информационной грамотности будущих учителей

4. Осуществить экспериментальную проверку педагогических условий успешного развития у студента медийно-информационной грамотности.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- общепедагогические подходы в философии образования и теории обучения (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.);

- идеи и положения общей и профессиональной педагогики (Г.Д. Бухарова, Е.Ю. Никитина, В.А. Сластенин и др.);

- теория моделирования (А.У. Варданян, В.А. Штофф и др.);

- идеи теории развития личности в деятельности (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов и др.);

- теории системного подхода к организации педагогического процесса (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.П. Симонов и др.),

- теории, посвященные дидактическим основам познавательной деятельности (И.Я. Есипов, С.М. Маркова, М.И. Скаткин и др.),

- исследования в области компьютеризации образования (Козлова Г.А., Н.П. Петрова, В.С. Токарева и др.).

Опытно-поисковая работа по развитию медийно-информационной грамотности будущего учителя осуществлялась на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, факультет подготовки учителей начальных классов.

На первом этапе осуществлялось осмысление теоретико-методологических аспектов исследования, выявлялось состояние изученности данной проблемы в научной литературе и педагогической практике, определялись ведущие позиции исследования (цель, объект,

предмет, гипотеза, задачи, база исследования и т.д.) и его понятийное поле, осуществлялся поиск рациональных теоретико-методических подходов. Проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы.

На втором этапе уточнялась гипотеза и задачи исследования, была подобрана модель развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, выявлялся комплекс педагогических условий ее успешной реализации, анализировались в опытно-поисковом режиме отдельные аспекты развития медийно-информационной грамотности будущих учителей.

На третьем этапе осуществлялась обработка и описание итогов полученных результатов, определялась логика изложения материала, осуществлялось обобщение полученных результатов, формировались выводы исследования, оформлялась магистерская диссертация. Этот этап включает в себя полученную разработку научно-методических рекомендаций в области медийно-информационной грамотности будущих учителей, а также внедрение их в профессиональную подготовку или педагогическую практику.

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических **методов**.

Теоретические методы:

- а) изучение нормативно-правовых документов в области образования;
- б) историко-педагогический анализ использовался для определения состояния проблемы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей;
- в) теоретико-методологический анализ позволил сформулировать исходные позиции исследования;

г) понятийный анализ философской и психолого-педагогической литературы применялся для характеристики понятийного поля проблемы;

д) моделирование использовалось для построения модели формирования медийно-информационной грамотности будущих учителей.

Эмпирические методы:

а) обобщение эффективного педагогического опыта по развитию медийно-информационной грамотности будущих учителей;

б) организация констатирующего этапа опытно-поисковой работы по определению начального уровня развития медийно-информационной грамотности будущих учителей;

в) проведение формирующего этапа опытно-поисковой работы по практической реализации идей модели и апробация педагогических условий ее апробации;

г) организация опытно-поисковой проверки действительности выделенных педагогических условий;

д) наблюдение, анкетирование, тестирование;

е) статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез.

Научная новизна исследования определена тем, что целостно представлен процесс развития медийно – информационной грамотности будущих учителей, как методологический ориентир обеспечения направления педагогической науки на уточнение содержания и структуры высшего профессионального образования.

1. Теоретико-методологической основой развитие медийно-информационной грамотности будущих учителей выступает синтез ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов и

принципы субъектности, сотрудничества и совместной деятельности, конгруэнтности, конвергентности, педагогической поддержки индивидуального стиля обучения студентов вузов, принцип информатизации, направленные на развития медийно-информационной грамотности будущих учителей в современных условиях.

2. Спроектирована и представлена с современных позиций медиа-образования практико-ориентированная модель развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, отражающая мотивационный, когнитивный, технологический и действенно-практический компоненты.

3. Теоретически выявлен и научно обоснован комплекс педагогических условий, который обеспечивает качественную реализацию практико - ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей. Данный комплекс включает в себя: создание информосообразности обучающей среды; применение партисипативных методов развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; ориентация будущего учителя на использование ресурсов медиа-среды для решения учебных и производственных задач.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- определено значение ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов, определяющих выбор стратегии, тактики и технологии развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, что позволило расширить образовательное пространство методологии педагогического исследования;

- определены педагогические принципы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, расширяющие номенклатуру и способствующие терминологическому упорядочению теоретико-методологического пространства исследуемой проблемы;
- уточнен и систематизирован понятийный аппарат проблемной сферы исследования, что углубляет смысл понятий «медийно-информационная грамотность», «компоненты медийно-информационной грамотности будущих учителей», «ситуационный подход», «текстоцентрический подход», «партисипативный подход» и обеспечивает дальнейшую теоретическую разработку педагогической стратегии развития медийно-информационной грамотности будущих учителей;
- определены компоненты медийно-информационной грамотности будущих учителей (мотивационный, когнитивный, технологический и деятельностно-практический компоненты);
- обоснованы этапы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержащиеся в нем теоретические положения и выводы о развитии медийно – информационной будущих учителей создают предпосылки для научно-методического обеспечения данного процесса в части:

- реализации педагогической подобранной модели развитие медийно-информационной будущих учителей
- систематизации педагогических условий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей (учебно-практические ситуации, педагогические комментарии медиа ориентированных проблемных ситуаций, виртуальное решение проблемных задач с использованием ресурсов медиа среды)

– разработки оценочного инструментария для проведения диагностического этапа опытно-поисковой работы;

– выявления эффективных форм и методов освоения медиа образования в целях развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, а также методологического материала таким образом, что он может быть включен в курс лекций и практических занятий в педагогических вузах.

Обоснованность и достоверность проведенного исследования обеспечивается использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного предмету, объекту, цели и задачам исследования; разработкой теоретико-методической и методико-технологической аспектов процесса с применением понятийного аппарата, приводящего к однородным выводам; апробацией основных теоретических положений диссертации, опытно-поисковой базы и проведением диагностики развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; итоговой проверкой, выдвинутой гипотезой исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения и библиографического списка.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретико-методологической основой развития медийно-информационной грамотности будущих учителей является синтез ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов, что позволяет учитывать особенности студентов; успешность применения различных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей определяется конкретной ситуацией; отбирать наиболее

эффективные технологии развития медийно-информационной грамотности будущих учителей.

2. Практико-ориентированная модель развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, представленная в системе взаимосвязанных блоков (цель, теоретико-методологическая основа, педагогические принципы, этапы, содержание, педагогические условия, результат), является праксиологической основой для разработки гуманитарных технологий и реализуется в целостном единстве содержания образовательного и процессуального компонентов;

3. Успешную реализацию практико-ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей обеспечивают педагогические условия: создание информосообразности обучающей среды; применение партисипативных методов развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа-среды для решения учебных и производственных задач.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ

1.1 Состояние проблемы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей

Проблема развития медийно-информационной грамотности будущих учителей является одной из актуальных проблем современного профессионального образования.

На сегодняшний момент, человечество прибывает в стадии развития, на которой одним из доминирующих объектов производства и потребления становятся информационные, медиа - продукты и услуги. Происходит переход от индустриального общества к обществу информационному. Информационное общество характеризуется высоким уровнем развития информационных и медиа - технологий и их интенсивным использованием гражданами, бизнесом и органами государственной власти[15].

Овладение медийно-информационной грамотностью предполагает знание разнообразных видов документальных информационных ресурсов, включая как традиционные печатные документы, так и документы в электронной форме. Доминирующим компонентом таких документов является текст.

Освоение медийно-информационной грамотности базируется на специфических объектах – медиа-текстах, в качестве которых выступают сообщения, изложенные в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм, сайт и пр.), предназначенное для одновременного зрительного и слухового восприятия. Медиа-тексты отличаются тем, что в них значительная роль отводится изображениям, зрительным образам или визуальному ряду. Осваивается язык медиа-информации, медиа-образовательные технологии в системе средств

массовой информации, способы рекомендации интернет-ресурсов, создание собственной медиа-информации с помощью интернет-сервисов, в том числе для продвижения чтения; способы и цели использования медиа-контента в личной и профессиональной жизни. Изучаются особенности информационного поиска в медиа-среде; оценка релевантности медиа-информации, интерпретация и критическая оценка медиатекста. Выполняются практические задания по созданию и распространению своих собственных медиа-текстов; организации, хранению и архивированию медиа-информации. Как показывает практика, риски и угрозы, связанные с использованием Сети, часто аналогичны существующим в реальном мире.

Долгое время понятия медиа-грамотности и информационной грамотности рассматривались независимо друг от друга, параллельно. Ими занимались представители разных специальностей. Так, медиа-грамотность преимущественно была в поле зрения медиа-педагогов и журналистов, а информационная грамотность связывалась с деятельностью учителей, преподавателей колледжей и вузов.

Но, как известно современный человек прибывает в единой, информационной среде, использует различные виды информации и самые разные информационные технологии. Отделить их друг от друга невозможно, поэтому и потребовалось новое обобщающее понятие – медийно-информационная грамотность.

Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) и Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) – организации, которые выступили с инициативой подготовки человека к жизни в информационном обществе. В 2010–2013 годах ЮНЕСКО и ИФЛА предложили интегрировать два понятия – «медиаграмотность» и «информационная грамотность» – в единое целое – «медийно-информационная грамотность».

Важной инициативой ЮНЕСКО по интеграции медиа - и информационной грамотности явилось издание на английском языке в 2011 году учебной программы по обучению педагогов медиа - и информационной грамотности [26].

Термин «медийно-информационная грамотность» стал использоваться в отечественных публикациях в результате заимствования англоязычного термина «Media and information literacy».

Первоначально в русскоязычных публикациях использовались различные варианты перевода этого термина: «медийная и информационная грамотность», «медиа и информационная грамотность».

В частности, переведенная на русский язык в 2012 году программа обучения педагогов, разработанная экспертами ЮНЕСКО, была опубликована под названием «Медийная и информационная грамотность»

В названии состоявшейся в Москве 24–28 июня 2012 года Международной конференции использовалась иная версия термина – «Медийно-информационная грамотность». Конференция «Медийно- и информационная грамотность в обществах знания» послужила началом широкого обсуждения концепции медийно-информационной грамотности и ее внедрения. В Московской декларации о медийно- и информационной грамотности, медиа- и информационная грамотность определяется как совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека. Медиа- и информационно грамотный человек может использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности. Он знает, когда и какая информация требуется и для

чего, где и как ее можно получить. Он понимает, кто и с какими целями создал и распространяет эту информацию, он имеет представление о ролях, функциях и ответственности СМИ, институтов памяти и других поставщиков информации. Он может анализировать информацию, сообщения, представления и принципы, транслируемые медиа и другими производителями контента, определять достоверность получаемой и создаваемой информации по ряду общих, личных и контекстуальных критериев [16].

Ситуация с не единообразным использованием англоязычного термина «Media and information literacy» в русскоязычных публикациях имела место до 2013 года. В апреле 2013 года в Москве состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Медийно-информационная грамотность в информационном обществе». На этой конференции было принято важное решение об унификации использования англоязычного термина «Media and information literacy» в русском языке, что зафиксировано в сборнике материалов данной конференции:

«Участники конференции согласились с пониманием интегративного термина «медийно-информационная грамотность», сформулированного в Московской декларации медиа- и информационной грамотности (2012), и при этом договорились использовать в дальнейшем следующее его написание на русском языке – «медийно - информационная грамотность» [8, с. 11].

В соответствии с материалами ЮНЕСКО [5; 8] медийно-информационная грамотность включает следующие навыки: выявление и осознание информационных потребностей и источников информации; определение местоположения и поиск информации; анализ и оценка качества и надежности информации; организация и хранение информации; эффективное и результативное ее применение согласно этическим нормам; представление собственной информации и обмен новыми знаниями.

Информационно грамотный человек всегда выбирает несколько различных типов источников информации и использует их в соответствии со своими запросами, он также знает, когда следует прекратить поиск информации, поскольку невозможно собрать все доступные данные.

С каждым днем в мире в значительной мере увеличивается значение интеллектуальной деятельности, повышается технологический уровень производства и распространения современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Опыт показывает, что современные медийные технологии являются одним из важнейших факторов социально-экономического развития многих стран мира, а обеспечение свободного доступа граждан к информации - одной из важнейших задач государств. В связи с этим к выпускникам высших учебных заведений предъявляются требования, связанные с их умением ориентироваться в современной культуре масс - медиа, применять новые медиа - технологии, максимально эффективно использовать сведения, полученные из различных источников СМК.

Динамика показателей развития медийно-информационной грамотности выпускников высших учебных заведений в России не позволяет рассчитывать на существенные позитивные изменения в этой области в ближайшем будущем без целенаправленных усилий представителей высшей школы.

В решении проблемы развития медийно-информационной грамотности важно учитывать ее педагогический аспект, который предполагает развития у будущих специалистов медиа - умений и медиа - навыков. Резкое расширение информационного пространства, высокие темпы развития технологий хранения, переработки, трансляции информации позволяют обучающимся получить доступ к ней на различных уровнях (международном, национальном, региональном).

Процесс развития способности студентов к восприятию, анализу, оценке и созданию медиа-информации не прост. Многие педагоги высших учебных заведений испытывают сложности в организации подобной работы со студентами, нечетко представляют себе систему этой работы по группам, обнаруживают неумение использовать СМК в учебном процессе. В отсутствие достаточного количества методической литературы по данному вопросу преподаватели вузов зачастую пытаются перенести содержание учебников в лекционные курсы, не используя новейшие технические достижения и возможности, современных медиа - систем в образовательном процессе. Такой подход ведет к потере интереса обучаемых к этой области знаний и перегрузке не актуальной информацией. Современный мир трудно представить без медиа - средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние полвека. Сегодня это одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Поэтому во всем мире уделяется огромное значение медиа – информационной грамотности выпускников высших учебных заведений.

Медийно- информационная грамотность позволяет учащемуся достичь нового качества образования: самостоятельно ставить учебную задачу, проектировать пути ее реализации, решать задачу с использованием современных средств ИКТ в электронной среде и оценивать свои достижения. Так же медийно-информационная грамотность позволяет спрогнозировать, какие последствия нас могут ожидать в результате нашего неосознанного медиаповедения. Что произойдет с виртуальным имиджем, как отреагирует социальное сообщество на твои эмоциональные комментарии, что может стать тем спусковым механизмом в интернет-пространстве, после которого человек, оказывается, подвергнут

виртуальному насилию? Любая теория хороша только тогда, когда она позволяет прогнозировать дальнейшие события.

Исходя из того, что ЮНЕСКО определило медиа-информационную грамотность, как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века, медиа - педагогика в нашей стране имеет сегодня большие перспективы. В настоящее время в России наступил момент обостренного интереса к медийно -информационной грамотности. Ведь это педагогическое направление, имеющее богатую историю и широкую географию, оказалось необыкновенно актуальным в современной российской ситуации. Мы можем отметить что, богатый потенциал российского образования в должной мере не используется отечественной педагогикой, хотя интенсивность информационного потока растет.

Поскольку до появления нового интегративного понятия его отдельные составные компоненты – медийная и информационная грамотность традиционно связывались, соответственно, с деятельностью медиапедагогов и системой медиаобразования то, следовательно, решение задач продвижения медийно-информационной грамотности в обществе целесообразно связывать именно с этими специалистами, выпуск которых осуществляют педагогические вузы. Наибольший опыт подготовки специалистов по медиаобразованию накоплен Таганрогским государственным педагогическим институтом имени А. П. Чехова, в котором сформирована научная школа профессора А. В. Федорова. Под его руководством была разработана концепция медиаобразования педагогов, включая методику подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников [20; 21]. На основе этой концепции в вузе в 2002 году была открыта специализация 03.13.30 – «Медиаобразование». В настоящее время, согласно информации, представленной на официальном сайте Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал «Ростовского государственного экономического

университета (РИНХ)»), в данном вузе ведется подготовка различных категорий педагогических работников.

Медийно-информационная грамотность выпускника вуза определяется нами как совокупность систематизированных медиа - знаний, умений, ценностного отношения к медиа-информационной грамотности в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиа –информационной грамотности в процессе решения повседневных и производственных задач. Рассмотрение теоретических работ дает нам основание сделать вывод: «медийно-информационная грамотность» является обобщающим термином, который интегрирует множество достаточно разнородных теорий (концепция «визуальной грамотности» (Австралия, Канада, США), «критическая» концепция (Великобритания, Франция), программа «социокультурное образование» (Франция), широкомасштабный педагогический эксперимент «Активные Юные Телезрители» (Франция), «социально-педагогическая» концепция (Финляндия), этическая концепция, эстетическая концепция и др.). Существуют различные точки зрения относительно ведущей цели медиа информационной грамотности, что отражает различные подходы к нему в мире. Чтобы защитить учащихся от негативного влияния медиа, некоторыми представителями критического направления концепции «информационной защиты» (Ж. Берже, А.Г. Дал, Л. Мастерман и др.) выдвигается основной целью «формирование критического мышления» обучающихся по отношению к СМК. Данная концепция ставит в центр педагогической деятельности детальный анализ медиа-текстов. Критическое направление получило большее распространение в Европе (Великобритания, Франция и др.). Усилия передовой педагогической общественности этих стран, обеспокоенной негативным воздействием на детей и подростков СМК (низкий художественный уровень основной массы медиа - продукции; нежелательная ориентации в подаче социально-

политической информации; насилие и секс на экране; нежелательное влияние рекламы и т.д.), направлены на «защиту» подрастающего поколения от СМК. Сторонники другой точки зрения (концепция «визуальной грамотности» возражают против преувеличения роли «критического мышления»). Ведущими целями этой линии выдвигаются практическое освоение новых технических средств, развитие невербальных способов коммуникации. Особое значение в медиа - образовании они придают креативному и деятельностному подходам к обучению работе с визуальными образами СМК. Как видим, результат медиа-образования представители данной концепции видят в формировании «визуальной грамотности», т.е. основное внимание представители данного направления уделяют таким СМК, как фотография, кино, ТВ и т.д. Представители «социально-педагогической» концепции медиа - образования выражают позицию тех стран, которые испытывают на себе значительное влияние «информационного империализма» (термин введен У.К. Кекконен, Финляндия, 1970). Широкое распространение эта концепция нашла в Финляндии, основной целью которой является сокращение информационного и культурного неравенства [8, С. 69-77]. В рамках этой концепции задачи медиа - образования охватывали весь комплекс СМК: телевидение, прессу, радио, кино, а также другие их формы - фотографию, звукозапись, рекламу и т.д. Исследователи находят совпадения по ряду позиций с «критической» концепцией, но в «социально-педагогической» концепции более остро акцентируется внимание на социально-политических проблемах. Другой подход – «образовательная» концепция (изучение теории, истории СМК, языка медиатизированной коммуникации). Уровень научных знаний расценивается авторами данной концепции как показатель медийно-информационной грамотности обучаемого. «Воспитательная» концепция предполагает рассмотрение на материале СМК нравственных, философских проблем. На занятиях при решении дидактических задач СМК невольно превращается в иллюстративный

материал и тем самым не решает задач медиа - образования. «Развивающая» концепция ставит основной целью активизацию воображения, зрительной памяти, различных видов мышления, критического отношения к медиа-информации, подаваемой с экрана на основе использования языка визуальной медиатизированной информации. Представители данной концепции, несмотря на попытки решить важные задачи развития «медиатизированных способностей» студента, также невольно забывают мотивационный компонент медиа - образования, т.к. ориентируют преподавателя на использование формы визуальной информации, подаваемой с видеозэкрана как самоцели, игнорируя воспитание избирательности при «потреблении» видеоинформации. Вместе с тем, ни знания, ни практические действия не могут быть полноценными без их опоры на мотивационную сферу.

Медийно-информационная грамотность личности представляет процесс, органически связанный с развитием всех компонентов личности: сознания, чувств и поведения. Сотрудники лаборатории экранных искусств Исследовательского центра эстетического воспитания Российской академии образования (Ю.Н. Усов, Л.М. Баженова, Е.А. Бондаренко и др.) предлагают триединую концепцию медиа -информационной грамотности, соединив «образовательную», «воспитательную», «развивающую». Эта модель использует развивающие возможности интерпретации медиа - текста, анализа пространственно-временного измерения экранной реальности, ориентирует на освоение языка аудиовизуальной коммуникации как средства общения в процессе восприятия информации, подаваемой с экрана, а также ориентирует на креативную деятельность. Автор концепции «медиа - коммуникационных способностей» А.В. Шариков в качестве цели медиа-информационной грамотности выдвигает способность учащихся принимать участие в технически опосредованной коммуникации. А.В. Шариков считает, что «личностной характеристикой,

имманентной явлению технически опосредованной коммуникации, является «медиа – информационная грамотность» [22]. Автор считает, что медиа – информационная грамотность включает в себя и процессы восприятия, и процессы создания и передачи медиа - текстов. При этом он рассматривает способность к критическому мышлению как неотъемлемую часть медийно - информационной грамотности.

На современном этапе развития научной мысли сторонники данной концепции в качестве приоритетной провозглашают такую цель медиа - образования, как развитие «медиа-информационной грамотности». Употребляя термин «медиа-информационная грамотность», они решительно возражают воспринимать его как высший уровень знаний в области СМК и предлагают понимать медиа - образованность как некоторый достаточный уровень знаний, умений и навыков для восприятия, понимания, создания и передачи медиа - сообщений.

На наш взгляд, для достижения позитивных результатов в процессе развития медийно-информационной грамотности вузов необходимо применить интеграцию «воспитательной», «образовательной», «развивающей» концепций, а также концепции «информационной защиты» и «медиа – коммуникативных способностей».

Подведем итоги параграфа:

1. Актуальность проблемы развития медийно - информационной грамотности будущих учителей, обусловлена тем, что в настоящее время в России завершается становление нового типа общественно - экономической формации – информационного общества. Его отличительной чертой является перемещение центра тяжести в общественном разделении труда из сферы материального производства в сферу обработки и использования медиа - информации. В новых социально - экономических условиях огромное значение имеют не только прочные профессиональные знания

выпускника высшего учебного заведения, но и его медиа – информационная грамотность - значимое качество личности специалиста, работающего в условиях информационного общества.

2. История проблемы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей позволила определить степень её разработанности в теории и практике высшего образования, что в дальнейшем послужило стимулом для осмысления путей поиска новых педагогических задач и их решения.

3. Понятийный аппарат исследования включает в себя:

- Медийно-информационная грамотность – обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике;

- медийно - информационная грамотность студентов вузов – совокупность систематизированных медиа - знаний, умений, ценностного отношения к медиа - образованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиа – образования в процессе решения производственных задач.

- составляющие медийно - информационной грамотности:

- 1) умение анализировать, критически осмысливать и создавать медиа – тексты;

- 2) способность определять источники медиа – текстов, их политические, социальные, коммерческие, культурные интересы, их контекст;

- 3) умение интерпретировать медиа – тексты и ценности, распространяемые медиа;

4) умение отбирать соответствующие медиа для создания и распространения, собственных медиа – текстов.

1.2 Теоретико-методическая основа развития медийно-информационной грамотности будущих учителей

Одной из важнейших задач любого научного исследования является выявление и анализ исходных положений и методов конкретных изысканий, их оценка с точки зрения перспективности, возможности использования как инструментария дальнейшего исследования. Современная система высшего профессионального образования переживает обновления, обусловленные реализацией идей целостности и фундаментальности образования. Произошел отказ от узко прагматических установок, ориентации на узко дисциплинарный подход без горизонтальных связей, жесткого разграничения гуманитарных и естественных дисциплин. В связи с этим возникла необходимость охватывать комплексность проблем, понимать связи и взаимодействия между явлениями из разных областей науки.

При развитие медийно- информационной грамотности будущих учителей в процессе системного и целенаправленного обучения должны быть созданы все необходимые для этого педагогические условия. Важнейшим из таких условий является реализация практико - ориентированной модели развитие медийно-информационной грамотности будущих учителей. Разработка практико-ориентированной модели, по нашему мнению, невозможна без адекватной теоретико-методологической основы, отражающей текущие изменения в образовательной и научной сферах.

Анализируя научную литературу, мы пришли к выводу, что по своему определению термин «подход» является полисемичным и может рассматриваться как:

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;
- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов педагогического взаимодействия – преподавателя и студента;
- совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности независимо от того, является ли она теоретической или практической;
- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения;
- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом.

В нашем исследовании мы разделяем мнение Е.Ю. Никитиной и др. о том, что подход – это «основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях».

Современные подходы в системе образования связаны с созданием условий для освоения культуры и саморазвития человека. Это подходы, которые:

- обогащают образовательный процесс за счет внедрения аналитических, активных, коммуникативных способов обучения;
- обеспечивают связь теории и фундаментального подхода в науке с практикой и прикладными исследованиями;
- формируют современные компетенции у будущих специалистов, соответствующие требованиям рынка труда;
- меняют представления преподавателей и студентов об образовательной деятельности;
- обеспечивают становление аналитических, организационных, проектных, коммуникативных навыков, способности принятия решения в

неопределенных ситуациях, умения строить и управлять индивидуальными образовательными программами;

- являются ресурсом для изменения содержания образования и структуры образовательного процесса в соответствии с международными требованиями и Болонским соглашением.

Теоретико-методологической основой нашего исследования выступает интеграция ситуационного (конкретно-научный уровень), текстоцентрического и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, выбор которых определялся эвристическими возможностями для исследования теоретических и практических аспектов процесса развития медийно-информационной грамотности студентов вузов.

Ситуационный подход (Г.В. Власова, Т.Б. Гребенюк, У.Д. Дункан, Л.Н. Смирнова, В.А. Сластенин, Д.С. Синк, Ф. Фидлер и др.) возник в конце 60-х гг. XX в. и представляет собой общую методологию, способ мышления в области решения организационных проблем. Данный подход развивает одно из ведущих положений системного подхода, согласно которому любая организация – это открытая система, находящаяся в постоянном взаимодействии с внешней средой, имеющая свои «входы» и «выходы» и активно приспосабливающаяся к своей весьма разнообразной внешней и внутренней среде, которую следует искать вне ее – в той ситуации, в которой она реально функционирует.

Ключевым словом в данном подходе стала ситуация, которая определяется как конкретная система обстоятельств и условий, наиболее значительно влияющих на организацию в данное время. Ситуация находится в центре внимания преподавателя, что вынуждает его мыслить ситуационно. Именно это и помогает педагогу выбрать тот метод управленческого воздействия на студента, который в данной ситуации будет в наибольшей степени сопутствовать достижению искомой цели.

Применительно к теме нашего исследования отметим, что успешность развития медийно – информационной грамотности выпускников вузов зависит от наличия у них синтеза разнообразных знаний (профессиональных, информационных, медийных и др.) и умения их выразить в зависимости от специфики конкретных условий.

Ситуационный подход концентрируется на том, что пригодность различных технологий развития медийно – информационной грамотности определяется конкретной ситуацией. При этом самой эффективной в конкретной ситуации является форма поведения будущего специалиста, которая более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирована к ней. Ситуационный подход к развитию медийно – информационной грамотности проявляется в том, что вся искомая система подготовки обучаемых есть не что иное, как ответ на различные по своей природе воздействия извне.

Методология ситуационного подхода представляется нам следующим образом:

1. Выпускник высшего учебного заведения должен знать формы, методы и средства управления и развития своей медийно – информационной грамотности; уметь увязывать конкретные приемы, которые бы вызвали наименьший отрицательный эффект и имели бы меньше всего недостатков, с конкретными ситуациями, тем самым обеспечивая достижение искомой цели.

2. Любая из имеющихся методик развития медийно – информационной грамотности выпускников вузов имеет свои продуктивные и негативные стороны или сравнительные характеристики в случае, когда они применяются к конкретной ситуации. В связи с этим задача преподавателя – предвидеть как положительные, так и отрицательные последствия ее реализации.

3. Преподаватель должен правильно интерпретировать ситуацию: необходимо четко определить, какие факторы являются наиболее важными в данной ситуации и какой вероятный эффект может повлечь за собой изменение одной или нескольких переменных.

В соответствии с ситуационным подходом весь образовательный процесс в вузе есть не что иное, как ответ на различные по своей природе воздействия переменных, характеризующих конкретную ситуацию.

Итак, обозначим слагаемые ситуационного подхода:

- центральным моментом является ситуация, т.е. конкретный набор обстоятельств, которые оказывают влияние на будущего выпускника вуза в данный момент;
- используя данный подход, преподаватель, может качественно выявить, какие формы и методы развития медийно – информационной грамотности способствуют достижению более высокого уровня медийно – информационной грамотности будущих выпускников вузов;
- ситуационный подход не является простым набором предписываемых руководств, это есть способ мышления об организационных вопросах и решениях проблемы развития медийно – информационной грамотности студентов вузов;
- результаты развития медийно - информационной грамотности выпускников вузов анализируются; выявляются наиболее значимые ситуационные факторы, влияющие на их показатели развития в динамике; прогнозируются результаты;
- на основании полученных результатов планируется дальнейшая работа по совершенствованию развития медийно – информационной грамотности выпускников вузов.

Текстоцентрический подход

Основанием разработки текстоцентрического подхода является многофункциональность текста, проявляющаяся в процессе преподавания

многих дисциплин, направленных на развитие медийно – информационной грамотности.

Многие исследователи (М.М. Бахтин, А.А. Веряев, Н.В. Елухина) сходятся в том, что общение между людьми происходит не посредством слов и предложений, а посредством текста. Именно текст является продуктом и инструментом коммуникации в процессе развития медийно – информационной грамотности студентов вузов. Умение воспринимать, понимать, создавать, сохранять и передавать различные медиа – тексты, организовывать на их основе учебную и дальнейшую профессиональную деятельность является важнейшим критерием развития медийно – информационной грамотности студентов.

Текст – внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению [178].

М.М. Бахтин определяет текст как первичную данность всех дисциплин и гуманитарно-филологического мышления [18].

Текст определяется как динамическая единица высшего порядка, как речевое произведение, обладающее признаками связности и цельности - в информационном, структурном и коммуникативном плане. В тексте заключена речемыслительная деятельность пишущего (говорящего) субъекта, рассчитанная на ответную деятельность читателя (слушателя), на его восприятие. Так рождается взаимосвязанная триада: автор (производитель текста) - текст (материальное воплощение речемыслительной деятельности) - читатель (интерпретатор). Таким образом, текст оказывается одновременно и результатом деятельности (автора) и материалом для деятельности (читателя-интерпретатора). Текст можно рассматривать с точки зрения заключенной в нем информации (текст– это прежде всего информационное единство); с точки зрения психологии его создания, как творческий акт автора, вызванный

определенной целью (текст—это продукт речемыслительной деятельности субъекта); текст можно рассматривать с позиций прагматических (текст—это материал для восприятия, интерпретации); наконец, текст можно характеризовать со стороны его структуры, речевой организации, его стилистики. Текст - целостная единица, состоящая из коммуникативно-функциональных элементов, организованных в систему для осуществления коммуникативного намерения автора текста соответственно речевой ситуации.

Медиа-текст представляет собой сообщение, транслируемое посредством СМК. Главная, общая цель создания медиа - текста - сообщение информации.

Однако ценностью обладает, прежде всего, новая информация, полезная, т.е. прагматическая, именно она является показателем информативности медиа - текста. Информационная насыщенность медиа - текста - абсолютный показатель его качества, а информативность - относительный, поскольку степень информативности сообщения зависит от потенциального читателя. Мера информативных качеств медиа - текста может снижаться или возрастать. Так, информативность снижается, если информация повторяется, и, наоборот, она повышается, если текст несет максимально новую информацию. Обычно авторы медиа – текстов ориентируются на среднего читателя.

При определении меры полезности информации в тексте лучше ориентироваться на соответствие/несоответствие уровня читателя информационным качествам текста и, следовательно, уровню автора. С этой точки зрения потребители медиа - информации составляют три группы:

1. соответствующие авторской ориентации, т.е. статусу среднего читателя медиа - сообщений;
2. не достигшие уровня знаний среднего читателя медиа - сообщений;

3. читатели, тезаурус которых превышает тезаурус автора медиа - сообщений.

Текст представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, жанра общения, ориентации на определенного адресата с отражением социальной, профессиональной и личностной позиции. Текст является тем центром, вокруг которого строится модель развития медийно-информационной грамотности.

Основными характеристиками любого текста являются: его связность (что обеспечивается средствами связи между элементами текста в поверхностной структуре); когерентность (логическая и смысловая связность элементов текста); регистр (выбор статуса субъектов коммуникации, сферы общения в зависимости от социальных условий общения).

Опишем специфические особенности каждого текста.

Общенаучный профессиональный текст понимается как текст, сообщающий информацию профессионального характера. Тексты такого вида отличает высокая степень информативности. Познавательную информацию несут профессиональные термины. Общенаучный профессиональный текст является фундаментом, на основе которого осуществляется коммуникация между участниками образовательной среды.

Специальный научный текст является одной из разновидностей текста. Характеристиками этого вида текста являются: специальная научная направленность, четко выявляемая адресатность статьи, учебного пособия, сложный синтаксис, логичность изложения материала, широкое использование пояснений.

Среди медиа-текстов можно выделить: тексты газетных и журнальных публикаций, новостных, публицистических сюжетов, Интернет материалов различных жанров. Информационная ориентация текста СМИ связана с документальностью и объективностью, а воздействующая сторона проявляется в выражении авторского «я», оценочности, образности. С этими особенностями подачи медиа – материалов связана, и классификация текстов СМИ. Они делятся на информационные, аналитические, публицистические.

Текстоцентрический подход является способом кодирования и декодирования вербальной и невербальной информации. Стык компонентов профессиональной информации (общенаучный, специальный научный, медиа - текст) позволяет создать среду, которая наилучшим образом влияет на развитие медийно- информационной грамотности студентов высших учебных заведений.

С позиции текстоцентрического подхода подача текстового материала происходит специальным образом. Прежде всего, степень и глубина проникновения в смысл и содержание исходного текста, способы контроля понимания, количество и типология упражнений для переработки информации зависят от того, с какой целью предполагается использовать тот или иной текст.

Понимание текста не завершается процессом извлечения информации, а требует дальнейшего применения полученных знаний. Проведенный нами анализ литературы, посвященной данной проблеме, позволил выявить этапы работы над медиа - текстом. Предтекстовый этап формирует учебно -коммуникативную ситуацию, предваряющую чтение текста. Второй этап – это непосредственно чтение текста, во время которого происходит проверка, уточнение прогнозов, выдвинутых перед чтением текста на основании истолкования заголовков, иллюстраций и т.д. Третий этап выполняет задачу проверки понимания прочитанного. Целью

четвертого этапа является информационная переработка текста с целью присвоения информации и языковых средств, необходимых для порождения собственного устно – речевого высказывания. Пятый этап связан с постановкой и решением коммуникативной задачи при говорении. Причем содержание и объем этапов зависят от того, с какой целью предполагается использовать тот или иной текст и порождение какого высказывания планируется на его основе.

Теоретико – методологической основой исследования является партисипативный подход, разработанный Е.Ю. Никитиной в теории и методике профессионального образования. Данный подход с точки зрения реферируемого исследования предполагает привлечение к решению проблемы развития медийно – информационной грамотности на основе соучастия и включенности студентов на паритетных началах с педагогом.

Проведя анализ научной литературы мы выявили, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину. В то же время некоторые авторы (У. Дж. Дункан, W.E. Deming, O. Irwin, P.B. Peterson и др.) различают данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки.

Убедительной также является мысль Д. Синка о необходимости системного использования соучаствующего стиля обучения, так как эпизодическое применение партисипативности приводит к восприятию «участия» как игры, хозяином в которой остается педагог [170].

Мы придерживаемся широкого толкования понятия «решение» как выбора альтернативы, в связи с чем, к принятию решения относим и постановку целей, и определение способов разрешения проблем, и

планирование. Немаловажным является тот факт, что лицо, принимающее решение, как подчеркивает в своих работах Ю. Козелецкий, - это система, которая производит выбор альтернативы и несет ответственность за свое решение [94]. При этом под понятие «система» подпадает любой человек, группа людей, а также автомат, совершающий акт выбора альтернатив по некоему алгоритму. Применительно к развитию медийно – информационной грамотности у будущих учителей такими системами могут выступать системы «преподаватель-студент», «преподаватель-группа обучаемых», а также отдельный студент или группа, которым делегированы полномочия по принятию решения в области той или иной коммуникативной ситуации, которая должна касаться всех, кто участвует в ее разрешении.

Поэтому при использовании партисипативного подхода важно наметить общие направления, являющиеся принципиальными для решения проблемы развития медийно – информационной грамотности выпускников вузов на стратегическом и тактическом уровнях.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) педагога и обучаемого для выработки и реализации совместного решения в процессе развития медийно – информационной грамотности, которое является субъект-субъектным.

В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения в области медийно – информационной грамотности и обеспечения активности обучаемых.

В нашем исследовании мы рассматриваем категорию «партисипативность» как альтернативу авторитарности, принуждению.

Обобщая вышеизложенное, назовем характерные черты, присущие партисипативному подходу:

- совместное принятие и исполнение решений в процессе развития медийно-информационной грамотности студентов вузов;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

Проведенные исследования по реализации в образовательном процессе партисипативного подхода (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.) показали, что при данном подходе все вопросы должны решаться на основе открытого взаимодействия. Коммуникации являются открытыми и насыщенными. Разногласия и конфликты должны считаться жизненно необходимыми для эффективного решения существующих медиа-образовательных проблем. Педагог должен действовать как катализатор группового взаимодействия и сотрудничества; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к ключевым результатам процесса развития медийно -информационной грамотности студентов вуза и целям, содействующим их образовательной деятельности.

Становится возможным назвать следующие этапы осуществления партисипативного подхода в процессе развития медийно-информационной грамотности студентов вузов:

Постановка проблемы процесса развития медийно-информационной грамотности студентов вузов, выявление ее симптомов, причин, а также ее оценка с точки зрения важности. При этом инициатива постановки проблемы может исходить как от преподавателя, так и от студента.

Определение «принадлежности» проблемы.

- Определение стадий вовлечения обучаемого в разрешение проблемы с целью согласования понимания самой проблемы, ее формулировки и оценки.
- Разработка плана и процедуры совместной деятельности.
- Построение модели медиа - ситуации. Наиболее эффективный способ достижения, указанного – включение студентов в проблемную медиа - ситуацию.
- Этап поиска решения. В ходе него происходит выдвижение альтернатив для решения указанной проблемы, поиск и выбор оптимального варианта на основании разработанных или уже имеющихся критериев и ограничений.
- Принятие решения. Основной особенностью совместных решений является то, что они являются результатом консенсуса, позволяющего участникам образовательного процесса наиболее полно ощутить свой вклад в общее решение, принять его осознанно.
- Согласование решения в учебной группе.
- Координационная деятельность педагога, выступающего одним из участников совместной деятельности по разрешению проблемы на диалогических паритетных началах, так как именно педагог обладает комплексом необходимых знаний и умений для согласования действий обучаемых.

Базируясь на основных идеях синтеза трех подходов, при проектировании практико-ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности студентов вузов мы следовали важнейшему требованию, которое заключается в том, что основу любой модели составляют принципы, определяющие и формирующие ее цели. Поэтому проектирование процесса развития медийно-информационной грамотности вузов осуществлялось на основе системы основных требований к

построению образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает решение стоящих перед ним задач.

На наш взгляд, наиболее адекватным для целей нашего исследования является определение принципа, данное В.И. Загвязинским, который рассматривает принцип как инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; как методологическое отражение познанных законов и закономерностей; как знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, основу, построенную на понимании обучаемого как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к совместной деятельности с преподавателем позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики [73]. Придерживаясь точки зрения В.И. Загвязинского, Е.Ю. Никитиной и др., мы акцентируем внимание на том, что основанием каждого принципа должны выступать не столько отдельные положения, сколько педагогическая теория в целом, что объясняется взаимосвязью и всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход процесса развития в любых конкретных его вариантах [74].

Учебная деятельность студентов вузов носит систематический целенаправленный характер и преследует задачи развития образованности, овладения первоначальными понятиями и элементарными знаниями из различных областей жизни человека.

Анализ научной литературы (Р.П. Мильруд, Е.Ю. Никитина, И.И. Халеева, И.Л. Плужник и др.), обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя высшей школы позволили сформулировать педагогические принципы развития медийно-информационной грамотности.

Принцип субъектности. Социально-экономическая и политическая ситуация в Российской Федерации привела к переоценке роли человека в

социуме. Развитие человека как субъекта деятельности становится целью современного образования. В образовательной деятельности важная роль отводится не только преподавателю, но и обучаемому. Утверждение субъектности становится девизом большинства педагогических исследований, посвященных изучению этого феномена.

Субъектность студента высшего учебного заведения в процессе развития медийно-информационной грамотности в широком смысле представляется нам как синтез и трансформация субъектных свойств личности в профессионально значимые личностные качества.

В педагогике и психологии высшей школы накапливаются работы, рассматривающие вопросы формирования субъектности (Г.И. Аксенова, Е.Н. Волкова, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.). В то же время в теории и практике высшего профессионального образования недостаточно систематизированы и разработаны концептуальные положения о педагогических механизмах и условиях становления субъектности будущего специалиста в системе высшего образования. Исходной теоретической платформой их построения, с нашей точки зрения, может быть субъектно-деятельностная теория, разработанная К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, С.Л. Рубинштейном, ключевым моментом которой является представление о субъектности студента как иницирующем творческом начале, выступающем условием изменения себя, сознательного стремления к сохранению в неизменном виде собственной самости.

Исходными при определении сущности понятия «субъект», «субъектность» стали основные положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), а также отечественных и зарубежных теорий развития личности (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А. Маслоу, К. Роджерс), в которых учитываются движущие силы становления субъектности: индивидуальная

среда и собственный выбор, стремление к самоактуализации и самоопределению, безграничность природного потенциала человека.

Субъектность – основное свойство личности, необходимое для способности делать выбор и брать на себя ответственность за него, проявлять свою индивидуальность и независимость, самостоятельно организовывать и регулировать свое поведение.

Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своего жизненного пути. Это значит инициировать, осуществлять и развивать изначально практическую деятельность, общение, нравственное поведение, познание и другие виды специфической человеческой активности. Только в позиции субъекта человек способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к себе как к профессионалу, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

Субъект – это источник целенаправленной активности, носитель предметно-практической деятельности, оценки и познания. Субъектность позволяет представить человека как сценариста своих действий, которому присущи целеустремленность, четкие ценностные ориентации, направленность на самосовершенствование и саморазвитие.

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что выраженность субъектности обнаруживается при определенной степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и того вида активности, в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни. Субъектность обладает следующими признаками:

- субъектность определяется в системе отношений с другими людьми, это активность, пристрастность;
- субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия;

- субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного).

Все эти характеристики в полной или свернутой форме проявляются в субъектах образовательного процесса.

Мы разделяем мнение Л.А. Недосеки [117], согласно которому субъектность – это качественные и динамические характеристики человека, интегрированного в современные социокультурные реалии диалога культур, указывающая на способности действовать в условиях свободы, толерантности, смыслотворчества и смыслопорождения, проявлять активную позицию, самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, инициативно и креативно создавать способы и условия решения поставленных задач, рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений. При этом функциями субъектности в профессионально-личностном становлении студентов вузов в процессе развития медийно – информационной грамотности являются: направленность на саморазвитие и профессиональное самоопределение, целеполагание, смыслотворчество и смыслопорождение, в процессе реализации которых субъектность проявляется как сложная многоуровневая характеристика студента – субъекта образовательного процесса, заключающаяся в инициации овладения им профессиональной деятельностью, в совокупности профессиональных ценностно-волевых установок, способности быть целеполагающим и смыслопорождающим субъектом образовательной деятельности.

Развитие медийно-информационной грамотности студентов вузов – целенаправленный процесс. В связи с этим основное внимание должно быть уделено не только результату, но ценностям и смыслам, которые осознанно принимаются будущими специалистами как основа их медийно-информационной грамотности.

Применяемая на практике комплексная система педагогического мониторинга развития субъектных характеристик личности студентов, таких как направленность личности, уровень субъектного контроля, исследование личностного, творческого, художественного, эстетического, культурного потенциала, а также определение уровня внутренней среды студентов, четко продемонстрировала ряд недостаточно сформированных субъектных характеристик личности студентов, процесс развития которых нуждается в комплексной педагогической поддержке.

В ходе проведенного исследования были выявлены и определены благоприятные факторы, при которых субъектность студента в процессе развития медийно-информационной грамотности было наиболее эффективно:

- а) наполненность содержания медиа - образования личностными смыслами, жизненными проблемами обучаемых;
- б) принятие преподавателем студента таким, какой он есть;
- в) свобода выбора источников медиа знания и медиа - информации;
- г) свободное взаимодействие студента с преподавателем, созданное на паритетных началах;
- д) повышение самостоятельности обучаемых в процессе развития медийно-информационной грамотности

Принцип сотрудничества и совместной деятельности. (Г.М. Андреева, А.Л. Журавлев, М.С. Кветной, Т.А. Маталина, Н.Ф. Радионова, Е.В. Руденский, Е.В. Сафонова, В.К. Цонева, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.) предполагает создание установки или готовности к определенному поведению в конкретной ситуации [176].

В нашем случае это готовность к работе в команде, к взаимопониманию, к сотрудничеству.

Сотрудничество рассматривается как тип взаимодействия и совместной деятельности, при котором «партнеры содействуют друг другу,

активно способствуют достижению индивидуальных и общих целей совместной деятельности» [32, С. 28.].

Всякое взаимодействие в области медийно-информационной грамотности обладает следующими признаками: обсуждение целей и программы освоения медиа - среды, разделение функций, координация средств, распределение поставленных целей, оценка результатов. Другими признаками отношений сотрудничества в процессе развития медийно - информационной грамотности могут быть: поддержание социально значимой активности партнера, обеспечение нужными средствами и знаниями, взаимная стимуляция и мотивация.

Деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей медиа - действительностью. В ходе данного взаимодействия человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои реальные потребности. Реализация данного принципа возможна лишь при условии, что обучение будет спланировано не с точки зрения интересов процессов преподавания, а с точки зрения специфики процессов усвоения студентами дисциплин, направленных на развития медийно- информационной грамотности. Наблюдение за практикой преподавания, показывает, что чаще всего в учебном процессе реализуется одностороннее общение субъектов учебного процесса (от преподавателя к студенту) [79]. В рамках реализации данного подхода эта парадигма должна быть заменена системой отношений, имеющей так называемый многосторонний характер. Осуществить это, позволяет использование в работе преподавателя разнообразных форм обучения, имеющих в большинстве своем интерактивный (нацеленный на взаимодействие) характер и способствующих развитию у студентов умения самостоятельно осуществлять деятельность, направленную на освоение и применение на практике знаний в области медиа, то есть проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности.

Наиболее широкое распространение получило понимание сотрудничества как вида совместной деятельности, при котором люди распределяют между собой обязанности, координируют свои усилия и оказывают друг другу помощь» [31, С. 44.].

Проблема учебного сотрудничества всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (А.И. Донцов, В.М. Кларин, Х.Й. Лийметс, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, В.П. Панюшкин, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, С.Т. Якобсон и др.). Большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствует о положительном влиянии учебного сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал [86].

Принцип сотрудничества и совместной деятельности предполагает организацию совместной групповой деятельности студентов и преподавателей по развитию медийно-информационной грамотности обучаемых, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации. Вследствие этого между обучаемыми образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны педагога сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией между самими обучаемыми.

В работах зарубежных исследователей (Э. Коен, Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Каган и др.) по теории сотрудничества в малых группах сформулированы основы современной педагогической техники групповой работы, которые представлены психологическими теориями, рассматривающими групповую работу обучаемых с трех точек зрения: социально-психологической (представление о взаимозависимости членов группы); когнитивной психологической теории (представление о развитии

познавательных функций человека); бихевиористской теории научения (представление о положительном подкреплении результативной работы группы).

Социально-психологический аспект (К. Левин и др.) несет в себе идею о том, что суть учебной группы заключается во взаимозависимости ее членов, порожденной наличием общей цели. Жизнь группы – это динамическое целое, где изменение в состоянии одного из членов автоматически влечет изменения в состоянии всех других. Внутреннее напряжение является необходимым условием постепенного движения к общегрупповой цели. Таким образом, успешное развитие медиа – информационной грамотности становится основной целью деятельности всей группы.

Когнитивный аспект опирается на идеи Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о развитии познавательных способностей человека. Согласно разработкам школы Ж. Пиаже, выполнение совместных действий, как правило, сопровождается «социокогнитивным конфликтом». Это приводит к неравновесному когнитивному состоянию индивида, что, в свою очередь, стимулирует мышление и развитие познавательных способностей. Ж. Пиаже считает, что в процессе совместной деятельности участники вовлекаются в дискуссии, которые и порождают познавательные конфликты, а также стимулируют их разрешение. Медиа знания, умения формируются в процессе активной деятельности всех участников группы. Из представлений школы Л.С. Выготского следует, что всякое знание носит социально детерминированный характер и порождается совместными усилиями в ходе понимания и разрешения возникающих проблем. Столкновение различных точек зрения порождает неопределенность, или понятийный конфликт. Этот конфликт разрешается через поиск дополнительной информации, что, в конечном счете, выражается в значительно более обоснованных и точных суждениях. Это позволяет полно

и разносторонне изучить медиа – среду, получить более полноценные знания о СМИ, СМК.

Бихевиористская теория акцентирует внимание на групповых подкреплениях и итоговой награде, которая мотивирует усилия по обучению (Р. Славин). Предполагается, что действия, получившие внешнее подкрепление, неизбежно повторяются. При этом исследователи обращают внимание на случайный характер происходящих в группе событий (Б. Скиннер), на автоматическую имитацию успешных (получивших подкрепление) медиа - образов, на соотношение между наградой и затратами усилий на коммуникацию между членами группы. Согласно этому подходу готовность обучаемых к кооперации в значительной степени определяется стоящей перед ними задачей и применяемой преподавателем системой оценок и поощрений.

Объективное преимущество осуществления медиа - образования студентов вузов на основе принципа сотрудничества и совместной деятельности связано с увеличением возможностей для каждого студента занять активную позицию в этом процессе. Организация внутригруппового общения зависит от величины группы. В маленькой группе предоставляются наиболее благоприятные условия для активной медиа - деятельности каждого ее члена. С точки же зрения получения новой информации и выдвижения новых идей, небольшая группа оказывается менее эффективной в процессе развития медийно – информационной грамотности.

Таким образом, обучение в сотрудничестве и совместной деятельности по схеме субъект-субъектного взаимодействия приобретает большую значимость в практико-ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности студентов вузов. В этих условиях студенты оказываются полноправными участниками профессионального

общения; возникают доверительные, непринужденные отношения; осуществляется совместная деятельность преподавателей и студентов.

Принцип конгруэнтности (от лат. *congruens* – соответствующий, совпадающий) (Н.В. Маврина, Н.И. Гез и др.), позволяющий максимально приблизить учебные условия образовательного процесса к условиям реальной деятельности с использованием медиа - систем. Важно, чтобы обучающиеся с самого начала учились использовать медиа знания и навыки в естественной форме, результатом чего должно быть овладение ими способами взаимодействия в медиа - среде. Овладение отдельными знаниями в области СМК органично вписывается в процесс становления способности обучаемого использовать медиа как средство общения, обучения, решения поставленных задач различной сложности.

Для реализации принципа конгруэнтности в учебных условиях необходимо обеспечить «репетицию» употребления ресурсов медиа – среды в реальной деятельности. Вводя реальное использование масс – медиа в учебный процесс, преподаватель может преследовать утилитарные учебные цели (закрепить те или иные навыки, развить те или иные умения, ввести информационный материал и др.). Для студентов вузов это, прежде всего, непосредственный выход из замкнутого пространства в иную среду.

Принцип конгруэнтности помогает минимизировать разрыв между теорией и ее применением на практике. В ходе обучения в высшем учебном заведении студенты имеют возможность получить практические навыки использования масс – медиа в учебной, а затем и профессиональной деятельности.

Студенты, при поступлении в вуз, оказываются сразу вовлеченными не только в учебный процесс, но и в процесс профессиональной деятельности. Практика показывает, что это позволяет более полно

подготовить будущего специалиста к выполнению профессиональных обязанностей.

Овладение профессиональной деятельностью в системе высшего профессионального образования может выступать средством достижения определенных профессиональных ценностей, но в процессе ее освоения может стать привлекательной сама по себе, в случаях, когда ценностное содержание профессиональной деятельности согласуется с личностными ценностными приоритетами.

На сегодняшний день владение современными знаниями, умениями и навыками в области масс - медиа значительно повышает конкурентоспособность выпускников вуза на рынке труда. Работодатели отдают свое предпочтение грамотным специалистам, которые без труда могут использовать свои теоретические знания для ежедневного решения практических задач.

Именно поэтому уже на этапе обучения в вузе необходимо развить у студентов медийно -информационную грамотность, которая в дальнейшем позволит им более успешно реализоваться в профессиональной деятельности.

На наш взгляд, для реализации принципа конгруэнтности необходимо рекомендовать следующие формы включения реальной профессиональной деятельности в образовательный процесс высшего учебного заведения:

- просмотр видеофильмов или их фрагментов по заданной тематике, с последующим извлечением из них необходимой информации для решения поставленных учебных и профессиональных задач;

- просмотр телевизионных передач (по средствам различных носителей, в том числе и сети Интернет) по изучаемым темам;

- использование рекламных, справочных, информационных материалов, полученных их различных источников масс – медиа для решения поставленных задач;

- прослушивание текстов песен, радиопередач, информационных сообщений различной направленности для получения актуальных данных;

- активное использование контента Интернет – сайтов для получения актуальной и оперативной информации, используемой при выполнении заданий различной сложности.

Таким образом, современная медиа – среда открывает перед студентами и преподавателями новые возможности интеграции реальной профессиональной деятельности с использованием медиа - ресурсов в учебный процесс.

Принцип педагогической поддержки индивидуального стиля медиа-учения студентов вузов

В научной литературе существуют различные точки зрения на понятие «индивидуальный стиль учения», в основе которых лежат:

- особенности (Г. Клаус, Н.С. Лейтес, В.С. Мерлин, К.К. Платонов и др.),

- процесс поиска, выбор средств (Д. Болз, Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.),

- система приемов (А.А. Алексеев, А.А. Кирсанов. Ю.А. Самарин и др.).

М.В. Алешина определила стиль учения как проявление процессов самости, порождающее поиск и выбор личностью средств, ведущих к успешному результату, который должен быть проанализирован, и в соответствии с ним может строиться последующая коррекция [1].

Индивидуальный стиль учения косвенно обусловлен наследственностью и определяется процессом самоопределения личности.

Поиск индивидуального стиля медиа – учения стимулируется положительным отношением студентов вузов к результату самореализации, расположенностью к самоанализу, познавательной активностью в области медиа – систем, склонностью и способностью к саморегулированию.

В основе индивидуальных стилей медиа – учения лежит самость, порождающая процесс самоопределения. При этом, процесс самоопределения предполагает многообразие, вариативность индивидуальных стилей медиа – учения. В связи с этим, индивидуальный стиль может быть видоизменен в процессе обучения студента в высшем учебном заведении.

Анализ научной литературы по данному вопросу позволили нам, выделить классификацию индивидуальных стилей. Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Г. Дейч, С. Спрингер и др. выделили левополушарное, правополушарное и промежуточное мышление. Б. Ливер выделил девять групп индивидуального учебного стиля обучаемых. Автор данной типологии заявляет о существовании корреляции между учебными стилями «... типы учебных предпочтений часто имеют пересечения... но какова бы ни была комбинация стилей обучения у каждого конкретного учащегося, все равно существует противоположная ей – в классе, в ориентации курса...» [105, С. 26.].

Р. Стернберг, автор «триархической теории интеллекта», предложил теорию интеллектуальных стилей как интерфейс между интеллектом и личностью. Стилевая организация интеллекта, по мнению ученого. Включает пять параметров, разделяющихся на 13 интеллектуальных микростилей: исполнительный, оценочный, законодательный и др., образующих множество из 96 чистых макростилей [21, С. 331.].

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что многие исследователи старались «подразделить» человечество на определенные группы, классифицировать их на основе: успеваемости (Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, Т.Ю. Стульпинас, И.Э. Унт и др.), отношение обучаемых к

учебному заведению и степени активности их жизненной позиции (финская школа исследователей), вида репрезентативной системы и мотивации умственной деятельности (Н.Н. Брагина, Г. Клаус, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, Ю.Н. Кулюткин, Б. Ливер, В.С. Мерлин, Р. Стернберг, Г.С. Сухобская, А. Харргосон, У. Черчмен и др.). Наиболее близкой нашему мнению является позиция исследователей финской школы. Именно степень активности жизненной позиции учащегося позволяет ему эффективно проводить медиа – учение, выражая при этом собственную познавательную активность.

Педагогическая поддержка обучаемого как основа профессиональной деятельности преподавателя ориентирована на создание условий для успешного развития медийно -информационной грамотности студентов.

Учитывать различия обучаемых, принимать соответствующие меры по совершенствованию его индивидуальных особенностей, соприкоснуться с проблемами медиа - учения – это педагогические действия, направленные на развития медийно - информационной грамотности студентов вузов. В литературе это получило название «педагогическая поддержка» (О.С. Газман), под которой понимается процесс совместного с обучаемым определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий в процессе развития медийно - информационной грамотности.

Разрабатывая систему работы преподавателя в режиме педагогической поддержки учащихся с различными стилями медиа -учения, наше внимание привлекла идея Е.А. Александровой об «опережающей» педагогической поддержке, под которой понимается процесс создания условий для адекватного восприятия обучаемыми вербального и невербального характера, затрагивающей направленность их медиа – интересов и поведения как в настоящем времени, так и будущем с целью помочь им осознать и проявить для себя зону ближайшего медиа – развития и поддержать пробуждающийся интерес к познанию медиа – среды.

Применительно к предмету нашего исследования процесс педагогической опережающей поддержки заключается в создании преподавателем условий для эффективного протекания процесса развития медийно - информационной грамотности студентов вузов. Таким образом, говоря о педагогической поддержке индивидуального стиля медиа –учения студента высшего учебного заведения, мы имеем в виду деятельность преподавателя, направленную на создание условий достижения обучаемыми оптимального стиля медиа -учения. Успешность процесса развития медийно - информационной грамотности студентов вузов будет зависеть и от уровня медиа-подготовки преподавателя, стиля взаимоотношений между субъектами образовательного процесса в реальной медиа-образовательной практике, степени включенности преподавателя и студентов в единый согласованный процесс познания медиа-среды, степени взаимодействия, обучаемого с ресурсами медиа-среды, способности преподавателя определить способ усвоения медиа-знаний конкретным студентом.

Опираясь на вышеизложенное, мы предположили, что к конкретным педагогическим действиям по осуществлению педагогической поддержки индивидуального стиля медиа-учения студентов вузов следует отнести создание внешних условий в целях успешной самореализации обучаемых в медиа – учении, развитие у них потребности в самоанализе учебной медиа - деятельности, проблематизацию медиа-обучения.

Принцип информатизации

В современном мире информационная инфраструктура развивается достаточно активно. Совокупность средств по созданию, хранению, обработке информации, объединенных в компьютерные и коммуникационные сети предоставляет новые возможности для развития образовательной системы в России.

В связи с этим среди ряда ключевых компетенций исследователями за рубежом и в нашей стране называется и информационная компетентность, под которой подразумеваются знания, умения и навыки применения и использования информационных инструментов для решения различного рода задач.

Информационная компетентность позволяет будущему высококлассному специалисту использовать информационные ресурсы в любых сферах человеческой жизнедеятельности, относительно которых можно применить информационные технологии. Данный тип компетенции предполагает умение учащегося решать задачи любой предметной области с пониманием ее сути и на основе ее информационной составляющей.

При всем многообразии ключевых характеристик информационной компетентности наиболее адекватными задачами образовательного процесса можно считать способность человека в соответствии с поставленными целями искать, отбирать, передавать необходимую информацию, эффективно проектировать объекты и процессы. Это, в первую очередь, связано с активной самостоятельной обработкой информации, умением делать выбор и принимать самостоятельные решения.

Важной проблемой для современного общества является практическая задача – поиск путей и способов формирования информационной компетентности, как одного из важнейших качеств современного успешного человека и востребованного на рынке труда специалиста.

Понятие информационной компетентности в настоящее время не является однозначно определенным. Авторы делают различные акценты в расшифровке данного понятия. К числу наиболее важных признаков относят: использование компьютера, как необходимого технического средства, активную социальную позицию и мотивацию обучающихся,

совокупность знаний, умений и навыков по поиску, анализу, использованию информации, наличие актуальной образовательной задачи, в которой актуализируется и формируется информационная компетентность. В исследованиях ученых информационная компетентность трактуется как новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств (А.Л. Семенов).

Ключевым основанием, объединяющим исследования по проблеме развития компетентности является понятие «информация». С.И. Ожегов приводит следующие толкования этого понятия: сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальными устройствами; сообщение, осведомляющее о положении дел, о состоянии чего-нибудь [143, с. 331.].

Понятие информации стало общим для всех частных наук, а информационный подход, включающий в себя совокупность идей и комплекс математических средств, превратился в общенаучное средство исследования.

С философской точки зрения информация – уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате положения событий; сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми.

С педагогической точки зрения информация – совокупность знаний о фактических данных и зависимостях между ними, является одним из ресурсов, используемых человеком в трудовой деятельности и в быту.

В современном мире с каждым днем количество новой информации неуклонно растет. И одна из первостепенных задач

высококвалифицированного специалиста – успешно функционировать в современном информационном пространстве.

Проблема подготовки будущих специалистов к их трудовой деятельности волнует многих педагогов. Современное высшее образование должно учитывать в учебной деятельности результаты развития информационных технологий, изменения структуры потребностей в высококвалифицированных кадрах.

Подведем итоги параграфа:

Анализ исследованных подходов общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней указывает на их глубокое внутреннее единство, взаимосвязь, взаимодополняемость, комплиментарность. Каждый из проанализированных подходов в определенной степени полноты находит свое отражение в решении проблемы развития медийно-информационной грамотности студентов вузов.

Ситуационный подход концентрируется на том, что пригодность различных технологий процесса развития медийно -информационной грамотности студентов вузов определяется конкретной ситуацией. При этом самой эффективной в конкретной ситуации является форма поведения преподавателя, которая более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирована к ней. В целом ситуационный подход помогает педагогу регулировать деятельность студентов в созданной ситуации, а также воспитывать навыки медийно-информационной грамотности путем имитации жизненных ситуаций.

Текстоцентрический подход предусматривает многофункциональность текста, проявляющуюся в процессе преподавания многих дисциплин, направленных на развития медийно-информационной грамотности. Именно текст является продуктом и инструментом коммуникации в процессе развития медийно – информационной

грамотности студентов вузов. Умение воспринимать, понимать, создавать, сохранять и передавать различные медиа – тексты, организовывать на их основе учебную и дальнейшую профессиональную деятельность является важнейшим критерием развития медийно-информационной грамотности.

Партисипативный подход предполагает привлечение к решению проблемы развития медийно-информационной грамотности студентов вузов на основе соучастия и включенности обучаемых на паритетных началах с преподавателем. Мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методологическую основу, построенную на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к совместной деятельности с педагогом.

Соединение ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов позволяет учитывать особенности студенческой среды, пригодность различных технологий развития медийно-информационной грамотности студентов высших учебных заведений, определяющаяся конкретной ситуацией, а также отбирать наиболее эффективные методики ее формирования.

Инструментальным выражением практико-ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности студентов вузов являются педагогические принципы. Нами выявлены следующие принципы:

- принцип субъектности - синтез и трансформация субъектных свойств личности в профессионально значимые личностные качества. Выраженность субъектности обнаруживается при определенной степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и того вида активности (чаще деятельности), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни.
- принцип сотрудничества и совместной деятельности - готовность к работе в команде, к взаимопониманию, к сотрудничеству. В условиях

сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал, повышается уровень коммуникативных умений. Деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей медиа - действительностью. В ходе данного взаимодействия человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои реальные потребности. Но реализация данного принципа возможна лишь при условии, что обучение будет спланировано не с точки зрения интересов процессов преподавания, а с точки зрения специфики процессов усвоения студентами дисциплин направленных на развития медийно - информационной грамотности.

- принцип конгруэнтности (от лат. *congruens* – соответствующий, совпадающий) позволяющий максимально приблизить учебные условия образовательного процесса к условиям реальной деятельности с использованием медиа - систем. Важно, чтобы обучающиеся с самого начала учились использовать медиа знания и навыки в естественной форме, результатом чего должно быть овладение ими способами взаимодействия в медиа - среде.
- принцип педагогической поддержки индивидуального стиля медиа – учения студентов вузов. В основе индивидуальных стилей медиа – учения лежит самость, порождающая процесс самоопределения. При этом процесс самоопределения предполагает многообразие, вариативность индивидуальных стилей медиа – учения. В связи с этим, индивидуальный стиль может быть видоизменен в процессе обучения студента в высшем учебном заведении.
- принцип информатизации. В современном мире информационная инфраструктура развивается достаточно активно. Совокупность средств по созданию, хранению, обработке информации, объединенных в компьютерные и коммуникационные сети

предоставляет новые возможности для развития образовательной системы в России. Современное высшее образование должно учитывать в учебной деятельности результаты развития информационных технологий, изменения структуры потребностей в высококвалифицированных кадрах.

1.3 Педагогические условия развития медийно-информационной грамотности студентов вузов

Современные исследователи под педагогическими условиями понимают специально создаваемые педагогами обстоятельства, при которых обеспечивается эффективное результативное воспитание, успешно осваиваются знания, умения, формируется активность, положительные личные качества, как совокупность мер, учитываемых, создаваемых, используемых для конструирования развивающей среды, наиболее эффективно способствующей достижению избранных педагогом целей (М.В. Крулехт, С.В. Кульневич, Т.В. Захараш).

В педагогических исследованиях (Г.Д. Бухарова, Г.В. Власова, Е.Ю. Никитина, Н.К. Чапаев и др.) рассматриваются общепедагогический и организационно-педагогический аспекты понятия условий деятельности. Предметом, в отношении которого они рассматриваются, являются процессы образования, обучения, воспитания и развития личности.

В.С. Кукушин выделяет наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации [5]. Е.В. Коротаева определяет педагогические условия как обстоятельства процесса обучения, обеспечивающие достижение поставленных целей.

Анализ научной литературы (С.Н. Борунов, И.Т. Фролов и др.) позволил нам выявить основные признаки понятия «педагогические условия»:

- совокупность внутренних особенностей (состояний, качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;
- совокупность внешних объектов образовательной среды, в определенных отношениях с которым находится предмет исследования;
- совокупность внешних объектов и внутренних особенностей, которые определяют существование, функционирование и развитие предмета исследования (эффективное решение поставленных задач).

В настоящее время исследователями выделяется несколько групп педагогических условий:

- использование учебников, программ, систем творческих задач проблемных ситуаций (И.М. Богданова, В.М. Горбунов и т.д.);
- применение системы методов и форм, которое зависит от содержания и особенностей изучаемого материала (А.А. Вербицкий, Н.И. Виноградов и т.д.);
- учет особенностей познавательной деятельности и мотивации студентов (В.П. Пустовойтов, З.В. Семенова и т.д.).

В нашем исследовании мы руководствуемся тезисом, что педагогическое условие является существенным компонентом педагогического процесса, который включает в себя: содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания. Кроме того, данное понимание понятия не противоречит другим его интерпретациям, которые разработаны в науках - философии и педагогике. Поэтому, в рамках нашего исследования педагогические условия будут пониматься как действующие элементы педагогической системы, обеспечивающие достижение конкретной педагогической цели.

Условия, в которых проверяется успешность нашей практико – ориентированной модели, представляют собой такие обстоятельства, которые необходимы для ее успешного функционирования. Как и любая модель, наша практико – ориентированная модель развития медийно – информационной грамотности студентов вузов существует и развивается только при определенных условиях. Эффективность практико – ориентированной модели развития медийно – информационной грамотности студентов вузов определяется использованием возможностей ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов.

Педагогические условия развития медийно- информационной грамотности студентов вузов являются целостным процессом перспективного формирования личности, выражающимся в накоплении ею опыта взаимодействия с медиа - средой, развитии умения осуществлять целесообразную деятельность на основе системы получаемых в вузе представлений и элементарных понятий, реализуя потребность в использовании медиа умений и навыков процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Вышеизложенные положения, анализ научной и педагогической литературы, обобщение педагогического опыта привели нас к необходимости выделения следующих педагогических условий успешного развития медийно – информационной грамотности студентов вузов:

- создание информосообразности обучающей среды;
- применение партисипативных методов развития медийно - информационной грамотности;
- применение стратегических и тактических образовательных технологий методов развития медийно- информационной грамотности;
- ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач.

Рассмотрим сущность выделенного нами комплекса педагогических условий.

Создание информосообразности обучающей среды

В настоящее время наблюдается определенное противоречие между естественной потребностью студента в методах развития медийно-информационной грамотности и отчуждением его от использования ресурсов медиа – среды в учебном процессе и повседневной жизни, играющим негативную роль с точки зрения медиа - образования. Это отчуждение частично преодолевается посредством информосообразности обучающей предметной среды. Термин «развивающая предметная среда» введен С.Л. Новоселовой. Предметная развивающая среда — система материальных объектов и средств деятельности обучаемого, функционально моделирующая содержание развития его облика. Обогащенная среда обучения предполагает единство социальных, в том числе предметных и информационных, средств обеспечения разнообразной медиа - деятельности студента.

Важное требование к обучающей предметной среде - ее обучающий характер. Задачи информосообразности обучающей среды предполагают создание условий для:

- познавательного развития, обучаемого (возможностей для экспериментирования с медиа - материалом, систематических наблюдений за объектами медиа – среды, усиления интереса к медиа, поиска ответов на интересующие студента вопросы и постановке новых вопросов с помощью ресурсов медиа - сферы);

- формирования медиа иммунитета (привлечение внимания студента к безопасности в медиа - мире, манипулятивному воздействию масс – медиа на человека, разнообразию форм мотивационно - целевых структур медиа - текстов);

- становления нравственных качеств студента (создание условий для этического использования ресурсов медиа – среды при решении поставленных задач, формирования знаний и навыков грамотной интерпретации медиа - текстов);

- формирования навыков информационно грамотного поведения (навыков разумного использования ресурсов медиа – среды, информационно грамотного поведения в учебной, повседневной и последующей профессиональной деятельности);

- информатизации различных видов деятельности студента (условия для выполнения самостоятельных заданий с медиа - материалом, использование его на лекциях и семинарах и т.п.), совместной и индивидуальной медиа - ориентированной деятельности студентов.

Информосообразная обучающая среда в высшем учебном заведении – это, прежде всего, конкретные, отдельно взятые медиа - ресурсы, которые постоянно используются в образовательном процессе; при этом очень важно, чтобы преподаватели знали особенности каждого медиа объекта и активно передавали эти знания обучаемым.

Четкое соблюдение информационного подхода к проведению учебных занятий позволит студентам увидеть:

1) неразрывную и самую общую связь каждого члена общества с медиа - средой;

2) специфику медиа - мира;

3) важность получения медиа – знаний для успешного функционирования в современном информационном обществе;

4) многообразие ресурсов медиа – среды и их использования для решения задач различной сложности.

По нашему мнению, информосообразная обучающая среда в высшем учебном заведении предполагает наличие таких элементов, которые бы способствовали уточнению расширению и конкретизации медиа – представлений студентов, желанию использовать их в учебной, повседневной, профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования мы предлагаем для организации информосообразной обучающей среды в высшем учебном заведении следующие операции: привлечение студентов к активному использованию медиа – среды при

подготовке к учебным, семинарским, практическим занятиям, внедрение ресурсов медиа - среды в образовательный процесс вуза, максимальное приближение учебного процесса к условиям профессиональной деятельности с использованием медиа, проведение регулярных групповых практических занятий для формирования медиа – иммунитета студентов, с целью развития у них навыков отбора достоверных сведений и правильной интерпретации информации, получаемой посредством медиа.

Информосообразность обучающей среды в организации учебного процесса в высшем учебном заведении предполагает учитывать адекватность и оптимальность представления учебного медиа – материала, а также медиа – потенциал студента, сформированность у него единой информационной картины. Учитывая то обстоятельство, что медиа – теории направлены на повышение доли самостоятельной работы обучаемого в учебном предмете, их педагогическая интерпретация должна учитывать уровень развития у учащегося навыков самостоятельной работы. Кроме того, проработанность информационных обучающих технологий, их язык, логика должны учитывать готовность студента к специфической опосредованности общения (в том числе и электронной).

Таким образом, информосообразность обучающей среды в организации учебного процесса в высшем учебном заведении предполагает учет особенностей представления учебного материала в рамках информационных обучающих технологий с ориентацией на информационные возможности студента.

Применение партисипативных методов развития медийно-информационной грамотности студентов вузов

В самом общем значении метод определяется как способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность [218]. Мы в своем исследовании, вслед за Е.Ю. Никитиной, будем рассматривать партисипативные методы методов развития медийно- информационной грамотности высших учебных заведений как способ организации

управленческого взаимодействия, побуждающего участников образовательного процесса к деятельности, направленной на достижения более высокого уровня методов развития медийно-информационной грамотности [125, С. 101 - 108].

Заметим при этом, что слагаемыми термина «партиципативность» являются совместное принятие и исполнение решений, предоставление возможности обучаемому быть деятельным на всех этапах подготовки, принятия, реализации, контроля и оценки решения в процессе медиа-образования; диалог между субъектами образования, основанный на паритетных началах; поиск согласия, достижение консенсуса; компетентность участников образовательного процесса; стремление к сопричастности, признанию, самовыражению, саморазвитию и т.д.

Назовем некоторые классификации методов управления, Д.П. Кайгародов и Е.И. Суименко указывают следующие подходы к типологизации методов управления (руководства) [187]:

- по «побудителю», то есть по природе и сущности воздействующего на группу или личность фактора: экономические, административные и социально-психологические методы. Им соответствует прагматический, административный и морализаторский стили;
- по целевому признаку (характеру цели руководящей деятельности): деловой и бюрократический методы;
- по характеру контактности, степени применения формальных и неформальных способов воздействия на группу или личность: директивные («формалистический» стиль), товарищеские («авторитетный» стиль), попустительские («свойский» стиль) методы;
- по преобладанию единоличных или групповых способов воздействия на производственный процесс, по степени проявления единоначалия и коллегиальности: автократический (авторитарный,

волевой стиль), демократический (демократический стиль) и пассивный (либеральный стиль) методы.

Согласно первой классификации партисипативные методы выступают как социально-психологические, вторую классификацию можно отнести к деловым методам, третья классификация - это товарищеские методы, четвертая типология создана по признаку «коллегиальность - единоначалие», то есть в основу ее положена главная отличительная особенность - «участие в управлении», которому соответствуют демократические методы и стиль управления. Очевидно, что наиболее логично рассматривать «соучаствующие» методы управления в соответствии именно с этой классификацией. В то же время «соучаствующие» методы зачастую выступают и как психолого-педагогические, и как организационные.

В связи с тем, что партисипативные методы являются, по сути, методами взаимодействия двух и более участников образовательного процесса для решения задачи успешного развития медийно – информационной грамотности студентов вузов, мы, вслед за Е.Ю. Никитиной, классифицировали их по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения в данной области, способам принятия этих решений, целевому назначению совместной деятельности педагога и студента [121].

Положив в основу классификации средства влияния педагогов на развитие медийно – информационной грамотности студентов, можно выделить косвенные и прямые средства.

Косвенные средства не требуют непосредственного общения преподавателя и студентов друг с другом. При этом воздействие на принятие решений в исследуемой области оказывается опосредованным. Подобные средства не предписывают прямо каких-либо действий. Прямые средства применяются в процессе непосредственного общения преподавателя и студента в различных конфигурациях в ходе совместной

деятельности [128]. Как правило, это разъяснение, консультация, совет, собеседование, убеждение, рекомендации и т.п.

По целевому назначению совместной деятельности в ходе совместного решения проблем можно дифференцировать следующие методы подготовки решений: информационно-совещательные, принятие и согласование решений, методы реализации решений, их контроля и оценки.

Консультация – метод моделирования, интеллектуального обмена между преподавателем и обучаемым. При этом консультируемый также активен, его задача – эффективное слушание, понимание, уточнение информации. В практике широко используются методы дискуссии, полемики, которые позволяют использовать на практике теоретические знания об объектах и явлениях медиа - среды, помогают контролировать свое поведение в различных ситуациях.

Среди методов принятия решения по признаку формализации используемого аппарата выделяются следующие: формальные (статистические и экономические); эвристические («мозговой штурм», ролевые игры, имитационное моделирование, аналогия и др.); методы экспертных оценок; рационально-аналитические методы (компромиссные согласования и т.д.)

К рационально-аналитическим методам мы относим метод взаимного компромиссного согласования. По форме оно может быть реализовано в ходе совещания, беседы, специально организованных переговоров с использованием ресурсов медиа - среды, совместной работы с медиа – текстами и т.д. Его суть состоит в том, что два и более участника образовательного процесса в ходе совместной работы приходят к единому мнению, достигают консенсуса. Главная установка при согласовании направлена на достижение компромисса.

Для осуществления коллективного контроля и оценки широко используются методы творческих медиа - отчетов, открытых мероприятий, защиты результатов опытно-поисковой работы с использованием ресурсов

медиа – среды и т.д. представляющие собой кооперативную деятельность, суть которой состоит в объединении усилий участников образовательного процесса для развития медийно – информационной грамотности друг друга при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей.

К числу партисипативных методов на основе кооперации относят метод взаимообучения. Для его реализации возможны индивидуализированные формы (взаимодействие студентов друг с другом либо с педагогом) и групповые. Данный метод может быть реализован в виде диалогов, бесед, консультаций по вопросам развития медийно – информационной грамотности, проведения исследований с использованием ресурсов медиа - среды и т.д. При этом участники содействуют друг другу, осуществляют взаимообмен медиа - знаниями.

По данным проведенного нами исследования, весьма эффективным оказывается метод обучения в командах. В данном варианте реализации обучения на основе сотрудничества особое внимание уделяется успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена коллектива и постоянном взаимодействии с членами своей команды при развития медийно – информационной грамотности студентов вузов. Задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел знаниями о медиа - среде и умел применять их на практике, получил нужные навыки использования медиа – ресурсов, и при этом вся команда должна знать, чего достиг каждый. Индивидуальная ответственность каждого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого члена группы. Это стимулирует всех участников коллектива следить за успехами друг друга и всей команды, помогать в усвоении и понимании материала, мотивировать на получение новых актуальных знаний по проблеме.

Анализ практики показывает, что успешное применение партисипативных методов возможно при наличии следующих факторов:

- профессионализм и опыт педагога, позволяющий вызывать студентов на доверительное общение, что способствует формированию их развития медийно – информационной грамотности;

- обсуждение и переработка информации в области медиа;

- готовность обучаемых к партнерству с педагогом.

Таким образом, под партисипативными методами мы понимаем способы, используемые педагогом для включения всех студентов в совместную деятельность по развитию их медийно-информационной грамотности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что партисипативные методы развития медийно-информационной грамотности студентов должны предусматривать возможность их влияния на все этапы полного цикла решения проблемы развития медийно- информационной грамотности и использоваться в комплексе с другими способами повышения медиа - познавательной активности обучаемых, опирающимися как на первичные, так и вторичные мотивы учебной деятельности; широкую информированность и доступность информации в исследуемой проблеме.

Применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно- информационной грамотности

Технология методов развития медийно- информационной грамотности высших учебных заведений связана с построением некоторых инвариантных компонентов личностно-формирующей педагогико-управленческой ситуации.

С учетом данных, полученных в исследованиях В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, В.В. Серикова, В.И. Сагатовского и др., сформулируем наиболее общие требования к конструированию и внедрению в образовательный процесс высшей школы педагогических технологий методов развития медийно-информационной грамотности студентов вузов:

1. трансформация медийно- информационной грамотности в целостный проект деятельности, включающий в себя характеристику ориентировочной основы деятельности;
2. представление деятельности педагога по развитию медийно-информационной грамотности студентов вузов в процессуальной форме;
3. выявление способов взаимодействия преподавателя и студентов, их функций, ролей, связей, развертывающихся на протяжении технологизируемого фрагмента образовательной подготовки студентов;
4. мотивационное обеспечение технологии на основе создания совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов;
5. широкое использование ресурсов медиа – среды в образовательном процессе.

Разделяя мнение Н.В. Борисовой, Е.Ю. Никитиной, О.Н. Перовой, Л.Р. Тицкой и др., под стратегическими образовательными технологиями мы понимаем технологии, ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических образовательных целей. Анализ содержания стратегических образовательных технологий позволил определить их целевую направленность: развитие личностных и профессиональных способностей будущих специалистов. Цель стратегических образовательных технологий обуславливает возможность их использования на всех ступенях профессиональной подготовки обучаемых. В качестве таковых нами выявлены: исследовательские, тренинговые, лекционные процедуры, все виды практик (ознакомительная, производственная и др.), и т.д.

Анализ научной литературы позволил нам в качестве критериев выбора тактических образовательных технологий принять:

а) целевое соответствие тактических образовательных технологий стратегическим;

б) соответствие тактических образовательных технологий специфике предлагаемого преподавателем учебного материала;

в) активный тип коммуникации как доминирующий;

г) технологические возможности реализации тактических образовательных технологий;

д) преемственность тактических образовательных технологий.

При выявлении потенциала тактических образовательных технологий было отмечено, что в качестве параметров их анализа могут выступать: доминирующая цель – результат; метод предъявления преподавателем учебной информации с целью эффективного развития медийно-информационной грамотности студентов вузов; тип доминирующей коммуникации обучаемого.

Воспользовавшись данными исследования О.Ю. Афанасьевой, Е.Ю. Никитиной, Л.Р. Тицкой, представим результаты анализа используемых нами тактических образовательных технологий в целях эффективного медийно-информационной грамотности

Образовательные технологии развития медийно-информационной грамотности студентов вузов

Тип доминирующей коммуникации студента	Стратегические образовательные технологии. Тактические образовательные технологии	Методы представления учебной информации студентам	Доминирующая цель - результат
Пассивный	Лекционные процедуры: Информационная лекция	Информационный, монологический	Передать готовую информацию
Вовлеченность обучаемого	Проблемная лекция	В форме учебной	Развивать медиа мышление

решение задач с использованием ресурсов медиа - среды		проблемы, диалогический	студента, его познавательный интерес к медиа - среде
Совместное решение проблемных медиа – задач, обсуждение проблем в области медиа	Лекция вдвоем	Совместный поиск и принятие решения медиа задачи, моделирование реальной ситуации, связанной с применением различных медиа - платформ	На основе усвоения теоретического материала актуализировать имеющиеся медиа - знания, активизировать мышление и поведение будущих специалистов в медиа - среде
Поисковая, исследовательская деятельность с использованием медиа	Исследовательские процедуры: Семинар - дискуссия	Проблемный	Создать условия для партисипации каждого из участников образовательного процесса с целью повышения мотивации обучаемых, развитие их мидийно-информационной грамотности
Самостоятельное постижение учебного медиа - материала, принятие решения о выборе способа работы с ним	Семинар - исследование	Поиск новых познавательных ориентиров, выдвижение гипотезы, осознание чувства неудовлетворённости уровнем развития мидийно-информационной грамотности	Превратить имеющиеся медиа-знания в инструмент освоения с целью развития мидийно-информационной грамотности студентов
Решение задач различной сложности с использованием	Игровое проектирование	Проблемный. Игровое моделирование содержания	Систематизировать и закрепить полученные студентами

медиа - ресурсов, интерпретация полученных данных, рефлексия медиа - деятельности обучаемых		реальной профессиональной деятельности на основе использования медиа - систем	теоретические знания в области медиа, выработать умение применять теорию в решении задач; развивать навык самостоятельной работы
Самостоятельное решение задач и заданий на основе использования ресурсов медиа - среды, учебное исследование	Семинар - практикум	Проблемный	Развивать навык самостоятельного обобщения учебного материала в области медиа - систем, закрепить полученные умения, углубить имеющиеся знания в области медиа
Выбор темы, подбор источников, самостоятельное выполнение научного исследования, проведение опытно-поисковой работы, обработка его результатов, оформление работы, защита основных положений исследования, обоснование и характеристика предложений проекта	Курсовая работа	Учебно-познавательные задачи	Систематизировать, закрепить и расширить имеющиеся знания в области медиа, углубленно изучить одну из актуальных медиа проблем (в соответствии со специальностью и дальнейшим предназначением выпускника); развивать экспериментальные умения и навыки

Представленные нами в таблице образовательные технологии могут быть использованы в целях эффективного развития медийно-информационной грамотности студентов вузов. Более конкретный их отбор

предусматривает соотнесение тактических образовательных технологий с учебным материалом по каждому конкретному учебному предмету.

Ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач

Последние годы отмечены бурным развитием и расширением средств массовой информации, причем многие специалисты утверждают, что это, только начало второй революции в этой области. На сегодняшний день только Европу обслуживают около сорока спутников телевизионной связи [221]. С развитием новых коммуникационных технологий, разнообразием выбора различных средств массовой информации и коммуникации, объем их потребления возрос в несколько раз.

Сегодня структура потребления продукции средств массовой информации, и их роль в жизни студентов вузов существенно изменились.

Принятый во многих странах мира термин «масс-медиа» обозначает средства массовой информации и коммуникации. В отечественной научной литературе (например, в работах О.Ф. Нечай, Б.М. Фирсова) массовая коммуникация определяется как «процесс массового социального общения, опосредованный специальной техникой». При этом все средства массовой коммуникации (СМК) подразделяются на две группы. К первой относятся книгопечатание, фонозапись, фотография и кино. Характерными особенностями этой группы СМК являются: техногенное воплощение текстов, тираж, массовая аудитория.

Во второй группе СМК, в которую входят пресса, радио, телевидение, Интернет к этим особенностям добавляется объединение тиражируемых текстов в медиа - систему, целостность, постоянство и оперативность процесса их доставки аудитории. Эта группа СМК и объединяется понятием «средства массовой информации» (СМИ).

Современные ресурсы медиа – среды могут рассматриваться как:

- технические средства создания и передачи информации;

- способ ретрансляции произведений традиционных искусств;
- способ коммуникации, сочетающий различные знаковые системы;
- средства получения информации для критического осмысления событий общественной и политической жизни;
- учебный материал, способствующий развитию ассоциативного, образного, визуального мышления и т.д.;
- способ развития творческих умений и навыков.

В связи с этим, в процессе обучения в вузе студентов необходимо ориентировать на использование ресурсов медиа – среды для решения поставленных задач.

Анализ существующих программ и учебных пособий, как зарубежных, так и российских, позволяет выделить в содержании медиа - образования несколько основных блоков. Первый из них - передача информации в обществе. В него входят: а) понятие коммуникации; б) понятие о знаковых системах и способах представления информации; в) история передачи информации; г) массовая коммуникация и ее закономерности. Второй блок рассматривает структуру массовой коммуникации. Он включает изучение отдельных средств массовой коммуникации и их особенностей (газеты и журналы, фотография, радио и звукозапись, кино, телевидение, Интернет). Третий блок содержания охватывает вопросы социального функционирования средств массовой коммуникации. В него входят: а) контроль над массовой информацией; б) финансирование массовой коммуникации; в) получение массовой информации и ее воздействие.

Содержание вышеперечисленных тематических блоков включает:

- получение студентами знаний об истории, структуре и теории средств массовой информации;
- формирование умений и навыков восприятия информации, содержащейся в текстах СМИ;

- развитие креативных практических умений и навыков на материале средств массовой коммуникации;

- использование студентами ресурсов медиа - среды для создания и интерпретации собственных медиа – текстов.

При этом преподавателю необходимо максимально эффективно использовать медиа ресурсы в процессе лекционных и практических занятий. Кроме того, очень важно привлекать обучаемых к самостоятельному использованию медиа при подготовке к лекционным, семинарским, практическим занятиям. При этом у студентов должны быть сформированы умения и навыки использования различных платформ медиа в процессе подготовки заданий.

Активное использование медиа-систем для решения повседневных, учебных задач позволяет успешно формировать медиа-образованность студентов высших учебных заведений. В дальнейшем это дает возможность выпускникам вузов активно применять полученные в процессе обучения знания, умения и навыки использования медиа для решения производственных задач.

Таким образом, для успешного развития медийно-информационной грамотности выпускников вузов необходимо еще в процессе обучения в вузе ориентировать их на использование ресурсов медиа – среды для решения повседневных, учебных, а в дальнейшем и производственных задач.

Подведем итоги параграфа:

1. Для выявления педагогических условий развития медийно – информационной грамотности студентов вузов мы учитывали следующее: ведущие идеи синтеза ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов, педагогические принципы, результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы. В результате нами выявлены следующие педагогические условия, обеспечивающие

успешную реализацию практико – ориентированной модели развития медийно- информационной грамотности студентов вузов:

- создание информосообразности обучающей среды;
- применение партисипативных методов развития медийно-информационной грамотности студентов вузов;
- применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно- информационной грамотности студентов вузов;
- ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа-среды для решения учебных и производственных задач;

Созданные педагогические условия, на наш взгляд, находятся в тесном единстве и взаимосвязаны между собой, обеспечивают успешность осуществления процесса развития медийно- информационной грамотности студентов вузов.

2. Новизна выделенных педагогических условий развития медийно-информационной грамотности студентов вузов заключается в том, что они не использовались ранее в комплексе для избранного нами предмета исследования. Необходимость и достаточность искомых условий будет доказана во второй главе настоящей работы.

Выводы по первой главе

Актуальность исследования определяется существующими противоречиями между возникшими потребностями современной системой образования в развитии медийно- информационной грамотности будущих учителей, способных ориентироваться в информационном пространстве, и недостаточно реализованными потенциальными возможностями педагогических вузов в решение данной проблемы.

В главе проанализированы такие понятия «медийно- информационная грамотность», «развитие медийно-информационной грамотности будущего учителя».

В качестве теоретико-методологической основы нашего исследования выступает интеграция ситуационного (конкретно-научный уровень), текстоцентрического и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов, выбор которых определялся эвристическими возможностями для исследования теоретических и практических аспектов процесса развития медийно – информационной грамотности студентов вузов.

Инструментальным выражением практико – ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности студентов вузов являются следующие педагогические принципы. принцип субъектности, принцип сотрудничества и совместной деятельности, принцип конгруэнтности, принцип информатизации.

Нами выделены педагогические условия, которые обеспечивают успешное развития медийно-информационной грамотности студентов вузов:

- создание информосообразности обучающей среды;
- применение партисипативных методов развития медийно - информационной грамотности;
- применение стратегических и тактических образовательных технологий методов развития медийно- информационной грамотности;
- ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕДИЙНО - ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

2.1 Программа опытно-поисковой работы

Первая глава настоящего исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, в которой рассмотрено состояние искомой проблемы в теории и практике педагогического образования, выявлена и научно обоснована интеграция ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов как теоретико-методологическая основа, разработаны практико-ориентированная модель формирования медийно-информационной грамотности, а также комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

Названные положения подтвердились при опытно-поисковой проверке, которая осуществлялась со студентами Южно- Уральского государственного гуманитарно- педагогического университета. Опытно-поисковая работа осуществлялась в ходе изучения будущими специалистами дисциплин, направленных на развития медийно-информационной грамотности.

Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на имеющиеся в науке общенаучные и конкретно-научные принципы:

1. Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает:

а) использование системного подхода;

б) четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе;

в) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов опытно-поисковой работы.

2. Принцип объективности, который предполагает:

а) проверку каждого факта несколькими методами;

б) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности;

в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и основного (обучающего) этапов опытно-поисковой работы; в ходе разработки диагностической программы; анализе и оценке полученных результатов.

3. Принцип эффективности. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения опытно-поисковой работы, отслеживании получаемых опытно-поисковых данных.

4. Принцип достоверности. Достоверность получаемых в опытно-поисковой работе результатов во многом зависит от условий, в которых он проводился, поскольку они (условия) могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого процесса и тем самым выступать в качестве неконтролируемых опытно-поисковых переменных.

На основании изложенного были сформулированы следующие задачи опытно-поисковой работы:

- определить состояние решения искомой проблемы в практике;

- выявить и проверить надежность показателей определения уровня развития медийно-информационной грамотности студентов вузов;
- определить начальный уровень развития искомого качества;
- проверить, повышается ли уровень студентов в результате реализации в вузе подобранной нами модели формирования медиа - образованности по сравнению с начальным;
- выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных нами педагогических условий способствовать более успешному развитию медийно-информационной грамотности студентов вузов. Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: анкетирование, самооценку, тестирование, беседы, наблюдение, моделирование, анализ результатов медийно-информационной грамотности будущих учителей, методы математической и компьютерной обработки результатов и др.

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов. Констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил нам определить состояние развития медийно-информационной грамотности будущих учителей. Формирующий этап опытно-поисковой работы был направлен на реализацию подобранной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, а также на реализацию педагогических условий эффективного функционирования данной модели. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты опытно-поисковой работы дал обобщающий этап. Внедренческий этап связан с внедрением педагогического результата проведенного исследования.

Таким образом, деятельность в такой последовательности, а также принципы опытно-поисковой работы отражают специфику ее проведения в вузе.

Дадим подробную характеристику критериев и показателей уровней, выделенных на основе компонентов медиа-образованности Таблице 1.

Таблица 1–Критерии развития медийно-информационной грамотности будущих учителей

Критерии развития медийно - информационная грамотности будущих учителей	Расшифровка содержания критериев
информационный	знания терминологии, теории и истории медиа, процесса массовой коммуникации
контактный	частота общения, контакта с медиа, производства медиа - культуры (медиа - текстами)
интерпретационный	умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, медиа - тексты разных видов и жанров, на основе определенных уровней развития медиа - восприятия и критического мышления
деятельностный	умение выбирать медиа ресурсы, создавать и распространять собственные медиа – тексты, навык самообразования в медийной сфере
креативный	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности связанной с медиа

Таблица 2 – Критерии и показатели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей

Уровни	Критерии	Показатели
Низкий	Информационный	Отсутствие знаний или крайне минимальные знания в области медиа, базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиа - систем, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиа – культуры

Продолжение таблицы 2

	Контактный	Контакты с различными ресурсами медиа среды не более чем несколько раз в месяц
	Интерпретационный	Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. Незнание языка медиа. Неустойчивость, путанность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиа - текста, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиа - текстам, умение пересказать фабулу медиа произведения
	Деятельностный	Отсутствие (или крайне слабая выраженность) практических умений выбора, создания и распространения медиа - текстов, умений самообразования в медийной сфере и/или нежелание этим заниматься
	Креативный	Творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще
	Информационный	Знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиа - систем, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиа – культуры
	Контактный	Контакты с различными ресурсами медиа среды несколько раз в неделю
	Интерпретационный	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику медиа - текста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиа - образа, отсутствие интерпретации авторской позиции

Продолжение таблицы 2

	Деятельностный	Практические умения самостоятельного выбора, создания и распространения медиа - текстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере
	Креативный	Ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности, связанной с медиа

Опишем имеющиеся данные применительно к уровням развития медийно – информационной грамотности будущих учителей.

Высокий уровень. Знание большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиа - систем, творчества деятелей медиа - культуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира. Умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиа-текстов на основе способности к медиа - восприятию, способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиа-текста, понимание, интерпретация, предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры медиа - произведения, историческом и культурном контекстах. Практические умения самостоятельного выбора, создания и распространения медиа - текстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере. Ежедневные контакты с различными видами медиа и медиа-текстами. Ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности, связанной с медиа.

Средний уровень. Знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиа - систем, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиа-культуры. Контакты с различными ресурсами медиа среды несколько

раз в неделю. Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику медиа - текста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиа - образа, отсутствие интерпретации авторской позиции. Практические умения выбора, создания и распространения медиа - текстов различных видов и жанров. Творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера.

Низкий уровень. Отсутствие знаний или минимальные знания в области медиа, базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиа - систем, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиа – культуры. Контакты с различными ресурсами медиа среды не более чем несколько раз в месяц. Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. Незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиа - текста, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиа - текстам, умение пересказать фабулу медиа произведения. Отсутствие (или крайне слабая выраженность) практических умений выбора, создания и распространения медиа - текстов, умений самообразования в медийной сфере и/или нежелание этим заниматься. Творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Так, определяя уровни развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, мы не считаем, что они абсолютны: существуют, несомненно, и другие показатели. При этом заметим, что в

науке под уровнем понимается соотношение «высших» и «низших» ступеней развития объектов или процессов: при рассмотрении явления одного порядка на время условно ограничиться от явлений другого порядка, не забывая, однако, о существующих между ними взаимосвязях. Предложенные нами критерии на основании анализа научной литературы, собственных изысканий носят дидактическую направленность, то есть отражают реальный процесс развития медийно-информационной грамотности в условиях высшей школы. При выделении и описании уровней нами учитывались следующие требования к созданию шкал уровней развития медийно-информационной грамотности будущих учителей:

а) четкость градирования, обеспечивающая безошибочность оценки: уровни, должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта;

б) переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта.

Данные уровни нами были использованы в ходе опытно-поисковой работы для проверки эффективности подобранной нами модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей студентов вузов на фоне комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования и развития.

Мы будем придерживаться трехуровневой шкалы, принятой в большинстве стран мира, что в нашей работе соответствует следующим уровням развития медийно-информационной грамотности будущих учителей: низкий, средний, высокий.

Необходимо отметить, что выделенные уровни развития медийно – информационной грамотности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки связаны между собой. Проведенное

исследование показало, что развития медийно – информационной грамотности будущих учителей происходит постепенно, от уровня к уровню, при этом мы с их помощью смогли оценить результаты. Хотя совершенно очевидно, что определение границ между уровнями всегда субъективно. И это значит, что представленная выше уровневая модель может получить свое дальнейшее развитие по мере накопления новых научных и эмпирических данных.

Перейдем непосредственно к описанию констатирующего этапа опытно-поисковой работы. Подбор методов диагностики развития медийно – информационной грамотности будущих учителей происходил после изучения результатов ряда исследований по педагогике высшего образования.

На начальной ступени изучения какого-либо явления или процесса используется метод иллюстративно-монографического наблюдения. Единицу изучения генеральной совокупности выбирают типологически. Как правило, на основе имеющейся информации считают, что эта единица характерна для данной совокупности. По выявленным чертам отдельной единицы судят обо всей генеральной совокупности.

В контексте нашей работы метод иллюстративно-монографического наблюдения представляет собой системное исследование процесса формирования медийно-информационной грамотности и включает в себя следующие этапы: анкетирование, тестирование, беседа, выполнение практических и контрольных заданий, анализ, сравнение, обобщение полученных данных.

С целью более глубокого изучения процесса развития медийно - информационной грамотности будущих учителей нами применялись практические задания, которые включали в себя структурный анализ медиа-текстов, аналитические и имитационные творческие задания, сравнительный, критический анализ систем, форм, отношений медиа.

Были проведены тесты, основанные на методике диагностических карточек, в которые были включены вопросы, позволяющие преподавателю судить о степени развития медийно-информационной грамотности будущих учителей. Констатация уровней развития медийно-информационной грамотности будущих учителей основывается на классификации критериев. В соответствии с ней студентам предлагается 5 блоков вопросов и заданий:

1 блок – вопросы для выявления информационного критерия развития медийно-информационной грамотности (цель: выявить знания терминологии, теории и истории медиа, процесса массовой коммуникации);

2 блок - вопросы для выявления контактного критерия развития медийно -информационной грамотности (цель: выявить частоту общения, контактов с медиа, произведениями медиа – культуры);

3 блок – вопросы и задания для выявления интерпретационного критерия развития медийно- информационной грамотности (цель: выявить умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, медиа - тексты разных видов и жанров, на основе определенных уровней развития медиа - восприятия и критического мышления);

4 блок - вопросы и задания для выявления деятельностного критерия развития медийно-информационной грамотности (цель: выявить умение выбирать медиа ресурсы, создавать и распространять собственные медиа - тексты, навык самообразования в медийной сфере);

5 блок - вопросы и задания для выявления креативного критерия развития медийно -информационной грамотности будущих учителей (цель: выявить наличие творческого начала в различных аспектах деятельности связанной с медиа).

Примеры подобных карточек.

Карточка № 1 (вопросы для выявления информационного критерия развития медийно -информационной грамотности)

1. Знания терминологии медиа - образования

1. Медиа - текст - это...

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) текст, содержащийся в древних рукописях.
- б) конкретный результат медиа - продукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.
- в) текст, нанесенный на поверхности корпусов медиа - техники в виде знаков и символов.
- г) текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиа - техники.

2. Медийный монтаж – это...

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) сборка отдельных блоков медиа - техники.
- б) удобное размещение медиа - техники в интерьере любого помещения.
- в) процесс создания медиа - текста путем «сборки»/«склейки» единого целого из отдельных частей.
- г) техническое устройство для мультимедийных спецэффектов.

3. Гипертекст – это...

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) различные виды и формы медиа.
- б) различные градации медиа - текста.
- в) специальная организация компьютерных, интернетных медиа - текстов, позволяющая при нажатии курсора на определенные слова или аудиовизуальные объекты мгновенно переходить на присоединенные к ним ссылки и родственные тексты или объекты.
- г) различные виды, формы и жанры медиа - текстов.

4. Адресат медиа – это...

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) магазин, торгующий медиа - техникой.

б) подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.

в) предполагаемая (целевая) аудитория, на которую рассчитан тот или иной медиа - текст.

г) адрес редакции СМИ.

5. Медиа - культура – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

а) совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме.

б) способность человека культурно вести себя в медиатеке.

в) способность культурного человека к медийной деятельности.

г) культура продажи медиа - техники различных видов.

6. Медиа - восприятие – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

а) выявление технического качества медиа - техники.

б) восприятие объектов окружающей действительности в процессе познания медиа.

в) восприятие медиа - текстов любых видов и жанров.

г) усвоение узкоспециализированных терминов различной степени сложности.

7. Язык медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

а) дизайн медиа аппаратуры различных видов.

б) разговор во время практических занятий.

в) любой иностранный язык.

г) комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиа - текстов.

8. Медиа - компетентность – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- а) способность человека к восприятию, интерпретации, оценке, созданию и передаче медиа - текстов различных видов и жанров.
- б) способность человека разбираться в параметрах медиа – культуры различного уровня сложности.
- в) способность человека к грамотной адаптации в пространстве виртуального мира.
- г) способность человека к бережному обращению с медиа средой.

9. Медийный жанр – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- а) пересказ сюжета медиа - текста вслух.
- б) часть медиа - текста без пролога и эпилога.
- в) цепь событий в сюжете медиа - текста, сюжетная схема медиа – текста.
- г) группа медиа - текстов, выделенных на основе сходных черт их внутреннего строения.

10. Медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- а) презентация нового медиа текста.
- б) разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиа -тексте через систему знаков, символов.
- в) средства (массовой) коммуникации - технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиа - текста) и объектом (массовой аудиторией).
- г) презентация новых технологий создания медиа - текста.

2. Знания истории медиа - образования

1. Медиа – образование в России зародилось в...

(один вариант ответа)

- а) в начале XX века.
- б) в конце XX века.

в) в XXI веке.

г) в XVIII веке.

2. Медиа – образовательное движение в России стало зарождаться на материале

(один вариант ответа)

а) прессы.

б) телевидения.

в) радио.

г) кинематографа.

3. Когда изобрели радио?

(один вариант ответа)

а). 20-е годы XX века.

б) 30-е годы XX века.

в) конец XIX века.

г) 40-е годы XX века.

4. Назовите основные технические средства используемые в процессе медиа – образования...

(один вариант ответа)

а) театр, кино.

б) интернет.

в) радио, телевидение.

г) кинематограф, радио, пресса, телевидение, интернет.

5. Назовите медиа тенденцию, наметившуюся на рубеже XX и XXI веков...

(один вариант ответа)

а) консолидация.

б) интеграция медиа – материала: прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета.

в) развитие новых технологий.

г) превалирование электронных СМИ.

6. Назовите основные концепции медиа – образования....

(один вариант ответа)

- а) концепции «медиа защиты».
- б) концепция «информационной защиты», «социально – педагогическая» концепция, «образовательная концепция», «воспитательная» концепция, «развивающая» концепция, концепция «медиа – коммуникационных способностей».
- в) «социально – психологическая» концепция, «педагогическая» концепция, «мировоззренческая» концепция.
- г) «медийная» концепция.

7. Назовите известных деятелей медиа - педагогики?

(один вариант ответа)

- а) И.П. Петров, А.И. Смирнов, О.В. Горохова.
- б) И.И. Ушаков, К.К. Махарадзе, С. Пастерман.
- в) У. Рендел, А. Шрот, М.М. Максутов.
- г) Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, О.А. Баранов.

8. Назовите лидеров медиа – образования в современном мире...

(один вариант ответа)

- а) Германия, Франция.
- б) Австралия, Греция.
- в) Канада, Великобритания, Австралия.
- г) Испания, Португалия.

9. Когда началась история медиа – образования в Германии?

(один вариант ответа)

- а) в XX веке.
- б) в XXI веке.
- в) в XI веке.
- г) в XVII веке.

10. Медиа – образовательное движение в Великобритании началось с...

(один вариант ответа)

- а) кинообразования.
- б) широкого спектра медиа.
- в) прессы.
- г) телевидения.

Эта часть тестирования имеет следующие особенности: студенту предлагается ответить на вопросы 3 разделов блока, которые рассчитаны на выявление знаний терминологии (10 вопросов), истории (10 вопросов), теории и практики (10 вопросов).

За каждый правильный ответ респондент получает 1 балл. Максимальное число баллов равно 30. Мы условились считать, что высоким уровнем информационного критерия развития медийно – информационной грамотностиобладают студенты, правильно ответившие на 80% -100% вопросов (то есть набравшие от 24 от 30 баллов). Студентов, верно ответивших на 50% - 79% вопросов (набравшие от 15 до 23 баллов), можно квалифицировать как обладающих средним уровнем информационного критерия развития медиа - образованности. А на получивших менее 15 баллов (менее 50% верных ответов) – низким.

Таблица 3 – Результаты начального среза по выявлению информационного критерия развития медийно – информационной грамотности будущих учителей

Группа	Кол – во	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
		%	%	%
ЭГ1	131	0	21,5	78,5
ЭГ2	142	0	23,6	76,4
ЭГ3	128	0	24,8	75,2
КГ	129	0	22,7	77,3

Проанализировав результаты теста (табл. 3) мы выявили, что искомые знания у будущих специалистов развиты слабо. В результате проведенных

измерений мы выяснили, что большинство студентов владеют низким уровнем информационного критерия развития медиа-образованности.

Карточка № 2 (вопросы для выявления контактного критерия развития медийно- информационной грамотности будущих учителей).

1. Как часто вы читаете прессу? (в том числе Интернет – версии изданий)

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) ежедневно.
- б) 2 - 3 раза в неделю.
- в) 2 - 3 раза в месяц.
- г) редко.
- д) никогда.

2. Как часто вы слушаете радио? (в том числе посредством сети Интернет)

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) ежедневно.
- б) 2-3 раза в неделю.
- в) 2-3 раза в месяц.
- г) редко.
- д) никогда.

3. Как часто вы смотрите телевизор? (в том числе посредством сети Интернет)

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) ежедневно.
- б) 2-3 раза в неделю.
- в) 2-3 раза в месяц.
- г) редко.
- д) никогда.

4. Как часто вы используете Интернет?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) ежедневно.
- б) 2 – 3 раза в неделю.
- в) 2 – 3 раза в месяц.
- г) редко.
- д) никогда.

5. Как часто вы используете различные компьютерные технологии?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- а) ежедневно.
- б) 2-3 раза в неделю.
- в) 2 -3 раза в месяц.
- г) редко.
- д) никогда.

Таблица 4 – Результаты начального среза по выявлению контактного критерия развития медийно-информационной грамотности будущих учителей

Группа	Кол – во	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
		%	%	%
ЭГ1	131	13,6	64,4	22
ЭГ2	142	10,7	61,3	28
ЭГ3	128	16,8	65,2	18
КГ	129	27,7	60,3	12

Отметим, что особенностью этой части тестирования является, то что обучаемому предлагается выбрать характерный для него вариант частоты контактов с различными видами медиа из нескольких вариантов. Результаты теста показали, что большая часть тестируемых ежедневно контактирует с медиа. Из этого следует вывод: контактный критерий развития медийно-информационной грамотности у большинства студентов вузов является достаточно высоким.

Карточка № 3 (вопросы и задания для выявления интерпретационного критерия развития медийно-информационной грамотности).

Перед вами темы письменных работ. Вам нужно выбрать одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

1. аудиовизуальный медиа - текст, который произвел на меня особенно сильное впечатление;
2. аудиовизуальный медиа - текст, который повлиял на мое отношение к себе, к окружающим, к миру;
3. анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиа - текста;
4. особенности языка понравившегося медиа – текста;
5. нравственная составляющая выбранного медиа - текста.

Студенты выбирают только одну тему для написания работы. Преподаватель, оценивая работы обучаемых, обращает внимание на глубину раскрытия темы, ее интерпретацию, словарный запас, использование ресурсов медиа среды, способ подачи материала, жанр, умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, способность к анализу и синтезу пространственно – временной формы медиа-текста, аргументированное согласие или несогласие с позицией автора медиа - текста и выставляет оценки по 100 бальной шкале. Таким образом, максимальное число баллов равно 100. При этом мы условились считать, что высоким уровнем интерпретационного критерия развития медийно-информационной грамотности обладают студенты, получившие от 80 до 100 баллов. Студентов, получивших от 60 до 80 баллов, можно квалифицировать как обладающих средним уровнем интерпретационного критерия развития медийно-информационной грамотности. А на получивших 50 и менее баллов – низким.

Высокий уровень интерпретационного критерия развития медийно - информационной грамотности предполагает наличие у них умения

критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления, анализировать медиа - тексты на основе способности к медиа - восприятию, способности к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиа - текста, понимание, интерпретация, предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах. В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиа – текста.

Средний уровень интерпретационного критерия развития медийно-информационной грамотности предполагает наличие у них умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления, умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиа текста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиа - образа, отсутствие интерпретации авторской позиции или примитивное ее толкование.

Низкий уровень интерпретационного критерия развития медийно – информационной грамотности характеризуется отсутствием умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, способностей к критическому мышлению, незнанием языка медиа, неустойчивостью, путаностью суждений, неуверенностью, отсутствием или крайней примитивностью интерпретации позиции героев и авторов медиа – текста.

Таблица 5 – Результаты начального среза по выявлению интерпретационного критерия развития медийно –информационной грамотности

Группа	Кол - во	Уровни		
		высокий %	средний %	низкий %
ЭГ1	131	0	8,1	91,9
ЭГ2	142	0	7,6	92,4
ЭГ3	128	0	10,3	89,7
КГ	129	0	10,8	89,2

Анализ результатов данного теста в таблице 5 показал, что искомые знания у будущих специалистов развиты слабо. В результате проведенных измерений мы выяснили, что большинство студентов владеют низким уровнем интерпретационного критерия развития медиа – образованности.

Карточка № 4 (вопросы и задания для выявления деятельностного критерия развития медийно –информационной грамотности).

1. Проведите сравнительный анализ подачи интересной вам ситуации (факта, события и т.д.) используя различные медиа.

2. Какие СМК, на Ваш взгляд наиболее полноценно осветили выбранную вами ситуацию (факт, событие и т.д.)? Почему?

3. Создайте на основе информации полученной посредством медиа свой полноценный медиа – текст по выбранной Вами теме.

Студентам предлагается выполнить ряд заданий практического характера. Эти задания рассчитаны на выявление деятельностного критерия (практического и технологического умения создавать медиа - тексты различных видов и жанров) развития медийно –информационной грамотности.

Преподаватель, оценивая работы обучаемых, обращает внимание на практическое умение самостоятельного выбора, создания и распространения медиа – текстов, качественное и количественное использование ресурсов медиа среды, и выставляет оценки по 100 бальной шкале. Таким образом, максимальное число баллов равно 100. При этом мы условились считать, что высоким уровнем деятельностного критерия

развития медийно-информационной грамотности обладают студенты, получившие от 80 до 100 баллов. Студентов, получивших от 60 до 80 баллов, можно квалифицировать как обладающих средним уровнем деятельностного критерия развития медиа - образованности. А на получивших 50 и менее баллов – низким.

Высокий уровень деятельностного критерия развития медийно-информационной грамотности характеризуется наличием у них практических умений самостоятельного выбора, создания и распространения медиа - текстов различных видов и жанров, умений активного самообразования в медиа сфере.

Средний уровень деятельностного критерия развития медийно-информационной грамотности характеризуется наличием у обучаемых практических умений выбора, создания и распространения медиа - текстов различных видов и жанров с помощью консультаций педагога.

Низкий уровень деятельностного критерия развития медийно-информационной грамотности характеризуется отсутствием либо крайне слабо выраженными практическими умениями выбора, создания и распространения медиа - текстов, умениями самообразования в медийной сфере.

Таблица 6 – Результаты начального среза по выявлению деятельностного критерия развития медийно-информационной грамотности

Группа	Кол - во	Уровни		
		высокий %	средний %	низкий %
ЭГ1	131	0,1	12	87,9
ЭГ2	142	0	8,6	91,4
ЭГ3	128	0,3	10,1	89,6
КГ	129	0	11,3	88,7

Анализ результатов данного теста в таблице 6 показал, что искомые знания у будущих специалистов развиты слабо. В результате проведенных

измерений мы выяснили, что большинство студентов владеют низким уровнем деятельностного критерия развития медийно-информационной грамотности.

Карточка № 5 (вопросы и задания для выявления креативного критерия развития медийно –информационной грамотности).

1. Опишите кадр из аудиовизуального медиа - текста, который выражает образное обобщение, оставшееся у вас после просмотра.

2. Предложите свой визуальный вариант образного обобщения авторской концепции аудиовизуального медиа - текста в виде плаката или коллажа.

3. Составьте рассказ от имени персонажа медиа - текста (с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п.).

4. Составьте свой медиа – текст любого жанра на основе информации полученной с помощью различных медиа – платформ.

Студентам предлагается выполнить ряд творческих заданий на медийном материале, связанных с описанием кадра из аудиовизуального медиа - текста, который выражает образное обобщение, оставшееся после просмотра; с предложением своего визуального варианта образного обобщения авторской концепции медиа - текста в виде плаката или коллажа; с составлением рассказа от имени персонажа медиа - текста; монолога или письма от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиа - восприятия) аудитории.

Высокий уровень креативного критерия развития медийно-информационной грамотности характеризуется ярко выраженным творческим началом в различных видах деятельности связанной с медиа.

Средний уровень креативного критерия развития медийно-информационной грамотности характеризуется наличием творческих

способностей, которые проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера.

Низкий уровень креативного критерия развития медийно-информационной грамотности характеризуется наличием творческих способностей, которые выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Таблица 7 – Результаты начального среза по выявлению креативного критерия развития медийно -информационной грамотности

Группа	Кол-во	Уровни		
		высокий %	средний %	низкий %
ЭГ1	131	0,6	12,2	87,2
ЭГ2	142	1,2	10,8	88
ЭГ3	128	0,8	13,4	85,8
КГ	129	2,1	11,1	86,8

Анализ результатов данного теста (табл. 7) показал, что искомые знания у будущих специалистов развиты слабо. В результате проведенных измерений мы выяснили, что большинство студентов владеют низким уровнем креативного критерия развития медиа – образованности.

Из результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы следует, что более половины студентов обладают низким уровнем развития медиа - образованности. Знания и навыки студентов в области медиа нечеткие, неполные, нарушена системность. Затруднено осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и медиа среды. Системные представления об использовании ресурсов медиа – среды для решения поставленных задач отсутствуют.

Можно отметить отсутствие удовлетворения от процесса трудовой деятельности с использованием ресурсов медиа среды и ее результатов, равнодушное, порой отрицательное отношение; попытки преодолеть трудности в ходе ее выполнения не проявляются; затруднено понимание необходимости продуктивного использования медиа для решения повседневных и учебных задач, отсутствуют проявления ответственности за не корректное использование медиа – информации, ее интерпретации и т.д.;

отсутствует медийная мотивация деятельности, а также ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности в области медиа. Кроме того, стремление получить новую актуальную информацию, а также информацию необходимую для учебных, научных целей, по средствам медиа выражено слабо. У студентов не наблюдается стремление к подтверждению и развитию знаний, умений, навыков использования медиа ресурсов, стремление научиться создавать медиа – тексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.

Но вместе с тем, условия общественной и дальнейшей профессиональной жизни будущих выпускников вузов и связанные с ней цели, направленность, масштабы преобразований в медиа сфере вызывают общественную потребность в специалистах с высоким уровнем развития медийно- информационной грамотности. При этом нельзя не отметить, что в теоретических основах современного медиа – образования заложены возможности для более качественного развития медийно- информационной грамотности будущих учителей.

Около 22 % студентов всех групп показали средний уровень развития медийно-информационной грамотности. Системные представления о медиа у них неполные. Осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и медиа – среды фрагментарно. Наличие системных представлений о трудовой деятельности с использованием ресурсов медиа – среды выражено слабо.

Эти студенты получают удовлетворение от процесса трудовой деятельности и ее результатов только в случае выполнения любимого дела. Наблюдается ситуативное преодоление трудностей в ходе ее выполнения. Студенты понимают необходимость взаимодействия с медиа, однако у них отсутствует проявление ответственности за некорректное использование ресурсов медиа - среды, ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности выражена слабо.

Студенты, имеющие средний уровень развития медийно-информационной грамотности, применяют знакомые способы действий в медиа - среде ситуативно, их медиа умения и навыки нуждаются в коррекции; самоконтроль и стремление доводить начатое дело до конца присутствуют только при выполнении любимого дела. Кроме того, стремление получить новую актуальную информацию, а также информацию необходимую для учебных, научных целей, по средствам медиа выражено не достаточно. У студентов практически отсутствует стремление к подтверждению и развитию знаний, умений, навыков использования медиа ресурсов, стремление научиться создавать медиа – тексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.

Высоким уровнем развития медийно –информационной грамотности обладают около 5 % студентов, это можно объяснить недостаточным вниманием к данной проблеме, которая позволила бы приобрести необходимые медиа знания, умения, сформировать соответствующую направленность личности.

Для повышения уровня развития медийно –информационной грамотности необходимо уделять особое внимание данному процессу. Основные направления по реализации модели развития медийно –информационной грамотности будут представлены в параграфе 2.3 настоящего исследования.

Подведем **итоги** параграфа:

1. Целью, проводимой нами опытно – поисковой работы является проверка результативности, разработанной практико – ориентированной модели формирования медийно –информационной грамотности и подтверждение достаточности выделенных педагогических условий ее реализации.

2. Критерии процесса формирования медийно –информационной грамотности выделены на основе следующих компонентов:

информационного, контактного, интерпретационного, деятельностного, креативного.

3. Результаты констатирующего этапа опытно – поисковой работы показали, что уровень развития медийно –информационной грамотности недостаточно высокий, они допускают ошибки, путают термины, слабо ориентируются в медиа пространстве, не достаточно активно используют ресурсы медиа для решения поставленных задач.

4. Выделенные критерии медийно –информационной грамотности позволили нам описать их проявление на трех уровнях искомого качества: высоком, среднем и низком.

5. Исследование показало, что формирование медийно – информационной грамотности носит поэтапный характер, продвигаясь от уровня к уровню, указывая при этом не только конечный, но и промежуточные уровни искомого качества.

2.2 Процессуально-технологические особенности развития медийно-информационной грамотности

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике работы высшего учебного заведения и выявив уровень всех компонентов развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, в данном параграфе мы остановимся на описании основных направлений работы по реализации практико – ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей

Формирующий этап опытно – поисковой работы по оценке эффективности подобранной практико-ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей на фоне специальных педагогических условий носил естественный характер, так как протекал в ходе изучения будущими специалистами дисциплин, направленных на развития медийно-информационной грамотности, группы

подбирались по принципу равных исходных данных, однако в различных группах варьировались отдельные педагогические условия, подвергающиеся проверке.

В педагогическом эксперименте были задействованы студенты Южно-Уральского государственного гуманитарно- педагогического университета. Организация формирующего этапа опытно-поисковой работы основывалась на следующих положениях:

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов;
2. Сочетание традиционных и нетрадиционных форм и методов организации образовательного процесса;
3. Ориентирование студентов на творческий характер деятельности в системе отношений «человек-медиа - среда»;
4. Усиление активности практического познания студентами ресурсов медиа - среды.

Рамки настоящего диссертационного исследования не охватывают всю систему педагогических условий, мы ограничиваемся подбором для образования студентов методов, отвечающих, на наш взгляд, идее развития медийно- информационной грамотности будущих учителей.

Внедрение в образовательный процесс первого педагогического условия – создание информосообразности обучающей среды способствует успешной реализации, подобранной практико-ориентированной модели развития медийно- информационной грамотности будущих учителей.

Специфика процесса медиа – образования позволяет выделить в особую категорию педагогические методы, обеспечивающие развития медийно- информационной грамотности будущих учителей. Нам было выделено три основных метода развития медийно- информационной грамотности будущих учителей – имитационный метод, неимитационный метод, партисипативный метод. Это позволило нам подобрать и применить в процессе развития медийно- информационной грамотности будущих

учителей упражнения и задания, направленные на развития искомого качества.

В основе имитационного метода лежит имитационное моделирование, т.е. воспроизведение в процессе обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной медиа - системе. Построение моделей и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды медиа контекста и формировать опыт использования ресурсов медиа в условиях будущей профессиональной деятельности.

К имитационным технологиям принято относить: стажировку с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, инсценировку, проектирование, дидактическую игру.

Стажировка с выполнением должностной роли – является формой, при которой «моделью» выступает сама действительность, а имитация затрагивает в основном исполнение роли (должности). Главное условие стажировки - выполнение под контролем преподавателя определенных действий, заданий в реальных производственных условиях. Стажировка с выполнением должностной роли обеспечивает наиболее полное приближение процесса обучения к будущей профессиональной деятельности студентов вузов.

Имитационный тренинг предполагает отработку определенных специализированных навыков и умений по работе с ресурсами медиа - среды. В этом случае имитируется ситуация, обстановка профессиональной деятельности, а в качестве «модели» выступает медиа - система. Профессиональный контекст воссоздается путем использования медиа ресурсов.

Инсценировка - способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимодействия индивида и медиа, совершенствования стиля и методов использования ресурсов медиа-среды для решения поставленных задач. В качестве материала для инсценировки

берут типичные профессиональные ситуации, навыки, умения, т.е. происходит отработка действий студентов в заданных условиях.

Проектирование является практическим занятием, суть которого состоит в разработке проектов с использованием медиа, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, знания каждым технологии процесса проектирования, способов использования ресурсов медиа – среды в процессе его подготовки, а с другой - умений вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных вопросов.

Дидактическая игра - форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение опыта работы с использованием медиа, фиксированного в закрепленных способах осуществления предметных действий.

Неимитационный метод не предполагает использование имитационного моделирования. Эти технологии содержат реальные жизненные, профессиональные ситуации (случаи, истории), в которых обычно описываются какие-то события, которые имели или могли иметь место и привели к ошибкам в решении производственной проблемы. Задача студента состоит в том, чтобы выявить эти ошибки, проанализировать их, используя концепции и идеи медиа.

К неимитационным технологиям принято относить: дискуссию, выездное занятие, анализ конкретных ситуаций.

Дискуссия (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) – обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. Важной характеристикой дискуссии является ее аргументированность. Дискуссия часто рассматривается как метод, активизирующий процесс медиа - обучения, изучения сложной темы, теоретической проблемы.

Выездное занятие помогает студентам приблизиться к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Тема занятия, место его проведения зависят от специализации студентов, а также целей и задач образовательной деятельности.

Анализ конкретных ситуаций. Понятие «ситуация» достаточно многопланово и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. С точки зрения профессиональной деятельности ситуация - это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий. Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении, анализе и принятии решений по ситуации, которая возникла в результате произошедших событий или может возникать при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент. Анализ конкретной ситуации - это глубокое и детальное исследование реальной или искусственной обстановки, выполняемое для того, чтобы выявить ее характерные свойства. Этот метод развивает аналитическое мышление слушателей, системный подход к решению проблемы, позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, учиться устанавливать деловые и профессиональные контакты, принимать коллективные решения, устранять конфликты.

По учебной функции различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении задач, используя метод аналогии.

При подборе информосообразности обучающей среды мы уделяли внимание упражнениям:

1. Анализ конкретных ситуаций

Студенты получают задание в течение недели отслеживать информацию об определенной ситуации с помощью ресурсов медиа – среды (у каждого студента своя тема, ситуация). Их задача состоит в анализе ситуаций, транслирующихся по медиа – каналам:

- в чем заключаются особенности медиа – текстов, передаваемых различными видами медиа?

- какие СМК наиболее полно освещают Вашу тему, ситуацию?

Почему?

- оцените язык медиа – текстов;

- рассмотрите типы сюжетов, используемых в анализируемых медиа – сообщениях и способы их построения;

- как символические коды, используемые медиа, взаимодействуют друг с другом?

- какие детали медиа – текстов, делают их более интересными, полными, насыщенными?

- определите, для какой аудитории предназначен тот или иной медиа – текст;

- каковы основные идеи каждого из анализируемых медиа – текстов?

- в чем разница между реальной ситуацией и ее отражением в медиа – текстах?

- воздействуют ли медиа – тексты на аудиторию? Каким образом?

2. Дискуссия.

Студенты излагают анализ медиа – текстов и аргументировано дискутируют по предложенным темам.

3. Стажировка с выполнением должностной роли. Для закрепления полученных теоретических знаний в ходе учебных лекций, выездных занятий студентам предлагается непосредственно поучаствовать в создании учебного средства массовой информации. Это поможет обучаемым на собственном опыте проследить все этапы создания и функционирования СМИ, а также особенности работы, специфику данной деятельности. Студенты осознанно участвуют в создании средства массовой информации под руководством преподавателя. Им предлагается:

- провести планирование номера учебного печатного издания (это может быть пилотный выпуск газеты, журнала, тематический выпуск, посвященный определенной дате и т.д.);
- подготовить основные типы медиа – текстов: информационное сообщение – новость, репортаж, интервью, комментарий, рецензия;
- подготовить макет печатного издания;
- выпустить номер учебного печатного издания.

Подобные задания можно выполнить и по подготовке и выпуску вебинара, телепередачи, созданию Интернет – СМИ.

В результате внедрения первого педагогического условия у студентов появился интерес к медиа – среде, а также четкое понимание взаимосвязи человека и медиа, потребность получения информации через средства массовой информации и ее дальнейшее использование в процессе решения учебных задач.

Следующее условие, способствующее эффективной реализации модели развития медийно- информационной грамотности будущих учителей, основывалось на применении партисипативных методов развития медийно- информационной грамотности.

Прямые методы соучастия отличаются тем, что они применимы в процессе непосредственного общения преподавателя со студентами в ходе осуществления совместной деятельности либо имеют конкретный «адрес» и предписание. Это рекомендация, разъяснение, консультация и др.

Партисипативные методы – это способы, используемые преподавателем для включения всех студентов в совместную деятельность по развитию медийно-информационной грамотности. Так, например, при выполнении заданий и упражнений по развития медийно-информационной грамотности у студентов возникают затруднения, они не всегда могут выяснить причины их возникновения, в этом случае они обращаются за помощью к преподавателю, который, в свою очередь, применяет один из прямых партисипативных методов. Педагог может использовать методы разъяснения, тренинга и т.д.

Медиа тренинг способствует расширению опыта использования ресурсов медиа - среды для решения поставленных задач, формированию медиа установок личности, активной жизненной позиции по отношению к медиа – среде, обучению навыкам взаимодействия с различными медиа - платформами, расширению индивидуального медиа - пространства. В работе со студентами целесообразно использовать творческие задания для изучения систем, отношений, форм медиа, структуры медиа - текстов на учебных занятиях.

По данным проведенного нами исследования, весьма эффективным оказывается метод обучения в командах. В данном варианте реализации обучения на основе сотрудничества особое внимание уделяется успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена коллектива и постоянном взаимодействии с членами своей команды при формировании медиа – образованности студентов вузов.

В связи с этим, мы предлагаем использовать данный метод для достижения поставленных задач. Учебная группа делится на команды по 7-8 человек (количество участников команды, может варьироваться в зависимости от количества студентов в группе). Каждой группе предлагается выполнить ряд заданий, и представить результаты на суд преподавателя и членов других команд. Преподаватель, оценивает деятельность команд, в течение учебного занятия, и по его окончании

выставляет каждой группе оценки. Кроме того, педагог консультирует студентов в процессе работы над ответами (если возникает такая необходимость), дает разъяснения и т.д. Таким образом, задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел знаниями о медиа - среде и умел применять их на практике, получил нужные навыки использования медиа – ресурсов, при этом вся команда должна знать, чего достиг каждый. Индивидуальная ответственность каждого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого члена группы. Это стимулирует всех участников коллектива следить за успехами друг друга и всей команды, помогать в усвоении и понимании материала, мотивировать на получение новых актуальных знаний по проблеме.

Задания для групп.

Группам задается тема, по которой нужно найти медиа – сообщения с использованием различных медиа платформ, проанализировать найденные медиа – тексты, ответить на поставленные вопросы.

1. Завязка медиа - текста.

какое значение имеет название медиа - текста?

- какие события происходят в завязке медиа - текста?
- что завязка сообщает нам о медиа - тексте?
- предсказывает ли завязка события и темы медиа - текста?

Почему?

- логична ли завязка медиа - текста? Почему?
- каково воздействие этой завязки на медиа - текст?
- доверяете ли вы этой завязке медиа - текста? Если нет, то, что мешает вашему доверию?

2. Сюжет медиа – текста.

- что коммуникатор хочет заставить аудиторию чувствовать в конкретных эпизодах сюжета медиа - текста? Успешно ли ему это удастся?

- помогает ли эмоциональная реакция пониманию данного медиа - текста? Поясните.
- каковы отношения между существенными событиями в повествовании?
- каковы отношения между персонажами в повествовании?
- каковы причины действия персонажей?
- можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии медиа - текста? Объясните.
- имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиа текста?

3. Жанр медиа – текста.

- принадлежит ли конкретный медиа - текст к какому-либо известному жанру? Объясните.
- есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию данного медиа - текста?
- какова функция жанровой формулы?
- какова завязка формулы?
- какова структура формулы?
- каков сюжет формулы?
- как этот жанр влияет на: культурные отношения и ценности, проблемы культуры, мировоззрение, восприятие медиа – текста?

4. Развязка медиа – текста.

- изменились ли главные персонажи в результате событий медиа - текста? Как, почему?
- что персонажи узнали в результате их жизненного опыта в сюжете медиа - текста?

- следует ли финал логике установленной в завязке сюжета, логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то, как должен был завершиться медиа - текст с учетом характеров персонажей и мировоззрения?
- какой финал предпочли бы вы? Почему?

К концу применения вышеуказанных партисипативных методов студенты должны знать:

- о взаимосвязи человека и медиа - среды;
- об особенностях различных жанров медиа - текстов;
- понятия: медиа – текст, медиа платформа, ресурсы медиа среды, жанр медиа текста;
- способы использования медиа ресурсов для решения поставленных задач;
- основные правила функционирования медиа системы.

Студенты должны уметь:

- находить необходимую информацию по средствам использования различных медиа платформ;
- правильно интерпретировать полученную медиа - информацию;
- эффективно использовать медиа для подготовки к практическим и теоретическим занятиям;
- применять знания в области медиа на практике;
- анализировать сообщения, полученные по средствам медиа ресурсов;
- извлекать из медиа – текстов необходимую актуальную информацию;
- творчески подходить к выполнению любого задания.

Таким образом, применение партисипативных методов в процессе реализации подобранной практико – ориентированной модели развития медийно- информационной грамотности способствует структурированию знаний обучаемых в области медиа.

Одним из важных условий реализации на практике модели развития медийно-информационной грамотности является *применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей*

В процессе применения стратегических и тактических образовательных технологий формирования медиа – образованности студентов вузов особое внимание мы уделяли: лекционным и исследовательским процедурам.

Лекционные процедуры (информационная лекция, проблемная лекция, лекция вдвоем) предполагают передачу информации от преподавателя студентам, а также развитие медиа – мышления студента, его познавательный интерес к медиа среде, актуализацию имеющихся медиа – знаний.

Исследовательские процедуры (семинар – дискуссия, семинар – исследование, семинар – практикум, курсовая работа) предполагают создание условий для партисипации каждого из участников образовательного процесса, повышения мотивации обучаемых к развитию медийно-информационной грамотности, превращения имеющихся знаний в инструмент освоения, с целью развития медийно-информационной грамотности, систематизации и закрепления знаний студентов вузов в области медиа, развития навыка самостоятельной работы с ресурсами медиа – среды, самостоятельного обобщения учебного материала в области медиа – систем, углубления знаний в области медиа.

В процессе применения стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей учащимся были предложены следующие задания:

1. *Имитационный тренинг*, направленный на отработку навыков работы с ресурсами медиа – среды. Обучаемым предлагалось написать медиа – тексты по заданным темам для печатных и электронных версий

выбранных ими СМИ. В ходе тренинга студенты познакомились с особенностями функционирования печатных версий газет и журналов и их электронными аналогами. Кроме того, они анализировали медиа – тексты печатных газет, журналов и Интернет – изданий. Это помогло четко уловить особенности СМИ, электронных и печатных медиа – текстов, кроме того, создать на основе этих знаний собственные оригинальные медиа – произведения по предложенным темам.

2. *Стажировка с выполнением заданной роли.*

Студентам предлагалось подготовить доклады на актуальные темы, с использованием только электронных ресурсов. После прослушивания докладов, была проведена дискуссия об особенностях подготовки задания с использованием традиционных средств (учебников, книг, методических пособий) и не традиционных (ресурсов электронных библиотек, баз данных, Интернет – сайтов и т.д.).

3. *Ролевая игра:* журналист сообщает новость в редакцию. Студенты в процессе ролевой игры выполняют определенные должностные обязанности (играют роль): редакторов отделов СМИ, выпускающего редактора СМИ, главного редактора СМИ, ньюсмейкеров (людей, которые производят новость: политики, общественные деятели, актеры, режиссеры, спортсмены и т.д.). Задача студентов в ходе игры проследить, как происходит передача информации от ее производителя к потребителю, проанализировать, как люди влияют на процесс создания новости для средства массовой информации, кому принадлежат авторские права. Данная игра позволяет студентам четко сформировать представление обо всех этапах подготовки информации и ее выхода в свет, четко усвоить специфику массовой коммуникации, влияние типа СМИ на язык и стиль изложения новости.

4. *Ролевая игра:* как собрать материал для СМИ. В ходе игры студенты определяются с тем, какие должны быть выбраны специалисты для решения поставленной задачи и выполняют их функции.

«Специалисты» в ходе группового анализа решают, как найти новости и иллюстрации, какие материалы нужны. В процессе игры у студентов закрепляются навыки поиска актуальной, полезной, интересной информации, ее подготовки к выходу в эфир.

5. *Дискуссии по следующим темам* (темы могут варьироваться в зависимости от образовательных задач):

- печатные средства массовой информации (газета, журнал, книга), их особенности и отличия друг от друга;

- аудиовизуальные средства массовой информации (кино, радио, телевидение, видео), их специфические черты. Особенности каждого аудиовизуального средства массовой информации;

- Интернет – СМИ, их достоинства и недостатки. Интерактивность, онлайнность. Конвергенция традиционных средств массовой информации в Интернете. Интернет как источник новостей; развлечений, игр, учебных материалов;

- отражение действительности в средствах массовой информации. Отношение между содержанием СМИ и реальными событиями. Могут ли средства массовой информации содержать неправду или полуправду. Как СМИ влияют на события действительности, возможные последствия новостей, репортажей;

- технологии средств массовой информации, какие технологии СМИ доступны современному человеку. Как использовать технологии коммуникации и массовой информации. ИКТ для передачи текстов и изображений;

- жанры средств массовой информации. Чем отличаются друг от друга материалы в одной газете, телеканале, радиоканале, Интернет – журнале и т.д. Понятие жанра. Информационные и художественные жанры в средствах массовой информации;

- реклама: вымысел или информация. Как отличить рекламу от редакционного текста. Функции рекламы в современном обществе;

- средства массовой информации, их типы, содержание. Текст, звук, изображение в разных СМИ. Канал распространения и доступа к СМИ. Типы аудитории СМИ.

В результате применения стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности у обучаемых сформированы знания о:

- содержанию во всех медиа – текстах сообщения;
- использовании медиа не только для информации и развлечения, но и для исследовательских работ, обучения, коммуникации;
- языке медиа – текстов;
- формах и жанрах медиа - произведений;
- различиях между видами медиа;
- медиа и их роли в развитии общества;
- основных этапах развития медиа – образования в России и мире;
- безопасности в медиа – мире;
- практическом применении медиа – образованности в профессиональной деятельности.

В результате применения стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей сформированы умения:

- отбора медиа – текстов широкого спектра форм;
- идентификации и обсуждения медиа – текстов;
- различать части медиа – текста;
- анализировать воздействие медиа – текста.

Следующее условие, способствующее эффективной реализации модели формирования медиа – образованности студентов вузов, основывалось на *ориентации будущих специалистов на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач.*

В рамках реализации данного педагогического условия формирования медиа – образованности студентов вузов нами предлагается для выполнения ряд заданий:

1. Проектирование.

Студенты получают задание: подготовить проект, посвященный решению одной из проблем современного медиа – образования. В ходе работы над проектом обучаемым рекомендуется использовать ресурсы медиа – среды.

Проектирование может выполняться студентами как индивидуально, так и в группах по 2-3 человека.

2. Тренинг.

Студентам предлагаются карточки, на которых напечатаны медиа – произведения. Их задача определить какому виду медиа принадлежат эти произведения, и ответить на следующие вопросы:

- идентифицируйте скрытые сообщения в медиа – текстах;
- какие манипулятивные технологии использованы в медиа – произведении?
- можно ли выделить ценности, которых придерживаются авторы конкретных медиа – текстов?
- какие из представленных медиа – текстов направлены на манипуляцию аудиторией?
- могут ли представленные медиа – тексты нанести вред аудитории?

Почему?

- влияют ли медийные технологии на уровень медиа – текстов?

3. Творческая работа по анализу медиа – сообщений.

Студенты выбирают 1-2 печатных СМИ (газеты, журналы, альманахи и т.д.), и 1-2 электронных СМИ (телевидение, радио, Интернет - издания) изучают их, и готовят досье по следующей схеме:

1. Название.
2. Периодичность.

3. Тематика.
4. Направленность издания.
5. Анализ ключевых заголовков.
6. Мнение каких социальных, политических, национальных, религиозных групп наиболее полно представлено в медиа – текстах издания?
7. Какие жанры медиа – текстов используются чаще всего?
8. Какие манипулятивные технологии используются чаще всего?
9. Как медиа использует различные формы языка, чтобы передать определенные идеи?
10. Создаются ли в медиа – тексте псевдособытия?

4. *Творческая работа по анализу телепередач.*

Студенты получают задание: просмотрите одну из новостных телепередач, проанализируйте увиденное с точки зрения присутствия/отсутствия в передаче попыток манипулятивного воздействия (двусмысленностей, фигур умолчания, упрощения информации и т.д.), сравните несколько точек зрения о событиях, отраженных в медиа – текстах, выберите тезисы, по вашему мнению, верно отражающие точки зрения авторов медиа – текстов.

Таким образом, применение принципа ориентации будущих специалистов на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач способствует развитию медийно-информационной грамотности.

Так же отметим, что получение необходимых для развития медийно-информационной грамотности умений и навыков невозможно без создания информосообразности обучающей среды и ориентации будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач. Мы считаем, что для развития медийно-информационной грамотности будущих учителей будет целесообразно включить в тематическое планирование таких дисциплин как «Русский

язык», «Педагогическая риторика», «Культура делового общения», подобранные и описанные нам педагогические условия.

Дадим краткое описание этапов реализации условий в процессе преподавания.

1. Активное применение ресурсов медиа – среды в ходе учебных занятий.

2. Выбор и применение наиболее эффективных средств развития медийно- информационной грамотности, с учетом особенностей будущих специалистов.

3. Активное участие студентов в упражнениях по развитию медийно-информационной грамотности с целью овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками в области развития искомого качества.

4. Контроль за деятельностью каждого студента с целью выявления трудностей при решении упражнений, способствующих развитию медийно-информационной грамотности

5. Устранение трудностей, возникающих во время участия в упражнениях, путем развития у обучаемых знаний о медиа – среде, ресурсах и возможностях медиа, медиа -иммунитета, познавательных возможностей и т.д.

6. Организация самостоятельной работы будущих специалистов с использованием ресурсов медиа - среды.

7. Ориентация участников образовательного процесса на использование потенциала медиа для выполнения предложенных заданий и упражнений.

Таким образом, факторами успешного развития медийно-информационной грамотности будущих учителей является профессиональная компетенция преподавателя в создании информосообразности обучающей среды и ориентации будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения

учебных и производственных задач, что осуществляется на всех практических занятиях.

Кроме того, необходимо проводить наблюдение динамики развития умений, необходимых при развитии медийно-информационной грамотности будущих учителей на протяжении всего периода обучения в процессе опытно-поисковой работы, так как студент и преподаватель должны получать информацию об уровне сформированности исследуемых умений и навыков, что служит основой корректировки стратегии деятельности, как преподавателя, так и студента (оценка и самооценка, контроль и самоконтроль). В связи с этим нами проводились диагностирующие срезы после изучения каждой новой темы по медийно-информационной грамотности в образовательном процессе. Решение студентом творческих заданий в сочетании с методами наблюдения, анкетирования, бесед служат средством получения информации о формировании знаний, умений и навыков. При этом активная роль принадлежит самому студенту, поскольку именно он участвует в обработке и анализе полученных данных.

На основе изучения научно-методической литературы (Н.А. Веселова, С.Б. Давлетчина, Н.И. Леонов, Г.Ю. Любимова и др.), проведения констатирующего этапа опытно-поисковой работы для обоснования внедрения в тематическое планирование в преподаваемые дисциплины описанных нами педагогических условий, были сформулированы основные критерии, которым должны отвечать учебные занятия. Эти критерии отбора сводятся к следующему:

- учебные занятия должны носить комплексный характер, а не являться узконаправленными;
- практические занятия должны быть посвящены тем разделам, которые слабо представлены в лекционных курсах и семинарах;
- полученные теоретические знания о медиа - среде, будущие специалисты должны уметь применять на практике;

– знания и умения в области медиа должны иметь достаточно общий характер и перспективу применения в дальнейшей деятельности будущих специалистов.

Оценка знаний и умений будущего специалиста проводится в процессе семинарских занятий, тренингов, контрольных вопросов, тестирования. При этом учитывается:

- правильность, осознанность изложения материала, полнота раскрытия темы, точность употребления понятий и терминов;
- проявленная активность в процессе изучения материала, выполнения практических упражнений;
- самостоятельность ответа;
- творческий подход в процессе выполнения заданий;
- умение активно использовать полученные знания в области медиа на практике;
- умение применять полученные знания для решения поставленных задач и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для успешного включения в тематическое планирование таких дисциплин как «Русский язык», «Педагогическая риторика», «Культура делового общения», подобранные и описанные нам педагогических условий (лекций и практические занятия), необходимо следующее: начинать проводить занятия с рекомендуемыми нами педагогическим условиям начале образовательной деятельности студентов в вузе, то есть на 1-2 курсе обучения, с целью актуализации теоретических и практических знаний о медиа – образовании, медиа – среде, СМК, развития медийно-информационной грамотности, использовании медиа знаний, умений в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Необходимым условием является использование в ходе проведения учебных занятий имитационных (имитационный тренинг, игровое проектирование, деловая игра, действия по инструкции, практические ситуации и т.д.) и неимитационных (проблемная ситуация, творческая работа, выездное

занятие, дискуссия и т.д.) методов. Темы лекционных и практических занятий представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Темы лекционных и практических занятий

Название темы	Количество часов	
	Лекции	Практические занятия
Основы медийно-информационной грамотности	1	2
Основные этапы развития медийно – информационной грамотности в мире	3	2
История развития медиа – образования в России	2	2
Этика и ценности в информационной и медийной среде	2	4
Медийно-информационная грамотность в системе образования	2	2
Право в информационной и медийной среде	2	2
Безопасность в медиа - мире	2	2
Язык масс - медиа	2	2
Медиа – образование на материале прессы и электронных СМИ	2	2
Практическое применение медиа – образованности в профессиональной деятельности	2	4
Итого:	20	24

Внедрение педагогических условий способствовало успешной реализации модели развития медийно- информационной грамотности будущих учителей. Основными направлениями реализации педагогических условий являются: творческий характер деятельности педагога, развитие у студентов интереса к развитию медийно- информационной грамотности, создание благоприятного психологического климата на протяжении всей опытно – поисковой работы.

Подведем **итоги** параграфа.

1. Опытно – поисковая работа по реализации модели развития медийно- информационной грамотности будущих учителей строилась на основе подбора выделенного комплекса педагогических условий.

2. В качестве комплекса педагогических условий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей нами избраны:

- создание информосообразности обучающей среды;

- применение партисипативных методов развития медийно-информационной грамотности будущих учителей;
- применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей;
- ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач;
- рекомендация по включению в тематическое планирование таких дисциплин как «Русский язык», «Педагогическая риторика», «Культура делового общения», подобранные и описанные нами педагогических условий (лекции и практические занятия).

3. Новизна выявленного и теоретически обоснованного комплекса педагогических условий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей состоит в том, что ранее они не использовались в комплексе для избранного нами предмета исследования.

4. Для определения результативности реализации модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей нами проводились диагностические срезы во всех опытных группах, позволившие проследить динамику уровней всех компонентов исследуемого качества. Результаты диагностических срезов и их анализ будут приведены в параграфе 2.3 настоящего исследования.

2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации практико – ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности нами был проведен констатирующий этап, который показал в целом низкий уровень развития медийно-информационной грамотности студентов ЮУрГГПУ. Вследствие этого, формирующий этап был направлен на реализацию практико –

ориентированной модели развития медийно- информационной грамотности будущих учителей при внедрении выявленных педагогических условий:

- создание информосообразности обучающей среды;
- применение партисипативных методов развития медийно- информационной грамотности будущих учителей;
- применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно- информационной грамотности будущих учителей;
- ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач;
- подбор выделенного комплекса педагогических условий, направленных на развитие медийно- информационной грамотности будущих учителей.

Основные задачи данного этапа:

- выявить эффективность проводимой работы по повышению уровня развития медийно- информационной грамотности будущих учителей;
- проверить влияние выделенных условий на повышение уровня развития медийно- информационной грамотности будущих учителей;
- сформулировать выводы диссертационного исследования и на их основе разработать методические рекомендации.

Для определения эффективности реализации практико- ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей и выявления динамики в ходе формирующего этапа нами были проведены промежуточный и контрольный срезы. Показателями уровня развития медийно- информационной грамотности будущих учителей служили: степень проявления фонда медиа знаний и уровень развития медиа умений, степень проявления медийно – информационной грамотности и уровень решения медиа задач. Определение уровня развития медийно- информационной грамотности будущих учителей на

промежуточном и контрольном срезах осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Средний балл уровня развития медийно-информационной грамотности будущих учителей вычислен по формуле:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

где x_i – оценка i -го студента;

n – количество студентов в группе.

Стандартное отклонение вычислено по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

где \bar{x} – среднее значение;

x_i – каждое наблюдаемое значение признака.

n – количество студентов в группе.

Количественная оценка уровня медийно – информационной грамотности студентов вузов произведена по среднему показателю, определенному по формуле:

$$СП = \frac{a + 2b + 3c}{100},$$

где a, b, c – процентно выраженное количество студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях развития медийно – информационной грамотности .

Эффективность опытно-поисковой работы проверялась коэффициентом эффективности (КЭ):

$$КЭ = \frac{СП(ЭГ)}{СП(КГ)},$$

где: ЭГ – опытно-поисковые группы,

КГ – контрольная группа.

В таблице 2.3.1.и на рисунке 1. представлены результаты промежуточного среза.

Таблица 2.3.1. Сравнительные данные уровня развития медийно – информационной грамотности на формирующем этапе опытно-поисковой работы (нулевой срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни развития медийно -информационной грамотности студентов вузов						\bar{x}	σ
		I. Низкий		II. Средний		III. Высокий			
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%		
ЭГ-1	131	96	73,28	31	23,66	4	3,05	3,298	2,07
ЭГ-2	142	107	75,35	32	22,54	3	2,11	3,268	2,07
ЭГ-3	128	92	71,88	32	25,00	4	3,13	3,313	2,08

Более наглядно результаты нулевого среза уровней развития медийно-информационной грамотности у студентов вузов в опытных группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены на диаграмме (рис. 1).

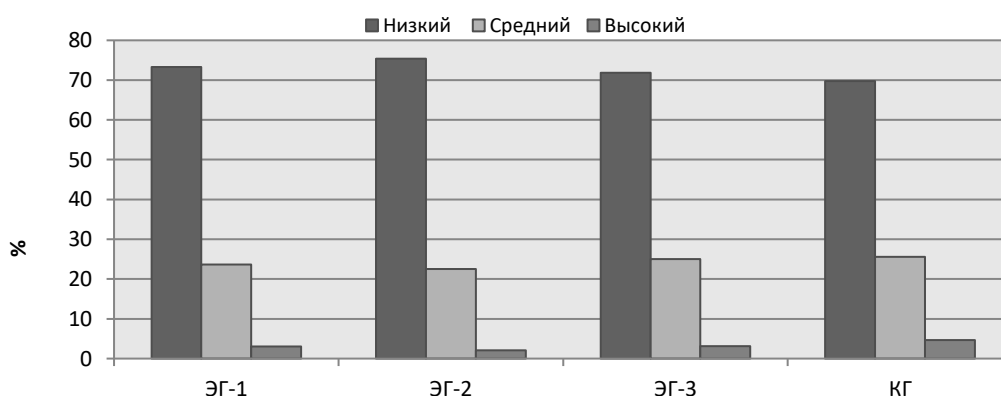


Рис.1. Состояние уровня развития медийно - информационной грамотности будущих учителей на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

По ходу опытно-поисковой работы нами были проведены два комплексных «замера» состояния медийно- информационной грамотности методом экспертной оценки. В качестве экспертов выступали преподаватели, работающие в данных учебных группах.

В таблице 2.3.2. и гистограммах, отображенных на рисунках 2, 3, 4, 5, 6, 7, представлены результаты сопутствующих срезов, проведенных по решению различных медиа ситуаций (задач), которые оценивались по

следующей системе: 5 баллов ставилось в том случае, если задача решена правильно, все действия обоснованы, предложено нетрадиционное решение; 4 балла – если задача решена правильно, действия обоснованы, однако предложено традиционное ее решение; 3 балла - если задача решена путем буквального, не преобразовательного использования алгоритма, без обоснования действий; 2 балла - если задача не решена. В связи с этим, к высокому уровню развития медийно – информационной грамотности будущих учителей мы относим работу, получившую 5 баллов; к среднему - 4; к низкому - 3. Работа, получившая 2 балла, оценивалась как неудовлетворительная, на основании чего мы считали, что медийно-информационная грамотность у тестируемых не развита.

Таблица 2.3.2. - Результаты сопутствующих срезов по уровню развития медийно – информационной грамотности

Группа	Уровень выполнения работы						Х	О	V	К
	Низкий		Средний		Высокий		(Э,Т)	(Э,Т)	(%)	(Э,К)
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%				
Первый сопутствующий срез										
ЭГ-1	89	67,94	36	27,48	6	4,58	3,37	0,57	16,97	0,46
ЭГ-2	96	67,61	39	27,46	7	4,93	3,37	0,58	17,16	0,46
ЭГ-3	79	61,72	40	31,25	9	7,03	3,45	0,63	18,12	0,48
КГ	87	67,44	35	27,13	7	5,43	3,38	0,59	17,42	0,46
Второй сопутствующий срез										
ЭГ-1	70	53,44	51	38,93	10	7,63	3,54	0,64	17,94	0,51
ЭГ-2	69	48,59	59	41,55	14	9,86	3,61	0,66	18,31	0,54
ЭГ-3	41	32,03	66	51,56	21	16,41	3,84	0,68	17,71	0,61
КГ	77	59,69	42	32,56	10	7,75	3,48	0,64	18,35	0,49
Контрольный срез										
ЭГ-1	55	41,98	57	43,51	19	14,50	3,73	0,70	18,85	0,58
ЭГ-2	42	29,58	76	53,52	24	16,90	3,87	0,67	17,36	0,62
ЭГ-3	18	14,06	69	53,91	41	32,03	4,18	0,66	15,73	0,73
КГ	68	52,71	47	36,43	14	10,85	3,58	0,68	19,02	0,53

% - количество студентов в процентах от общего;

X (Э,Т) - средний балл при традиционном обучении и обучении в процессе опытно-поисковой работы;

σ (Э,Т) - стандартное отклонение;

V (Э,Т) - показатель вариации;

K (Э,К) - коэффициент уровня развития медийно – информационной грамотности (для опытно-поисковых и контрольной групп).

Показатель вариации для опытно-поисковых и контрольной групп вычислен по формуле:

$$V = \frac{\sigma(\text{Э,Т})}{X(\text{Э,Т})} 100\%,$$

Коэффициент уровня развития медийно – информационной грамотности:

$$K(\text{Э,К}) = \frac{1}{x(0)N} \sum_{i=1}^{x(0)} x(i) \cdot n(i),$$

где x(i) - варианты уровня;

$x(0)$ - максимальное значение вариантов уровня;

$n(i)$ — количество студентов с i -м уровнем развития медийно – информационной грамотности;

N – общее количество студентов.

Приведенные данные убедительно показывают, что применение подобранными нами практико – ориентированной модели при обучении студентов опытно-поисковых групп приводит к значительному повышению уровня развития медийно – информационной грамотности. Так, растет процент работ, выполненных на среднем и высоком уровнях, уменьшается число работ низкого уровня во всех опытно-поисковых группах. В то же время процент работ, выполненных на высоком уровне, в опытно-поисковой группе ОПГ3, намного выше. Для сравнения приведем цифры. В опытно-поисковых группах ЭГ-3 процент работ, выполненных на высоком уровне, достигает 32,03%, в то время как в опытно-поисковых группах ЭГ-1 и ЭГ-2 лишь 14,50% и 16,90% соответственно.

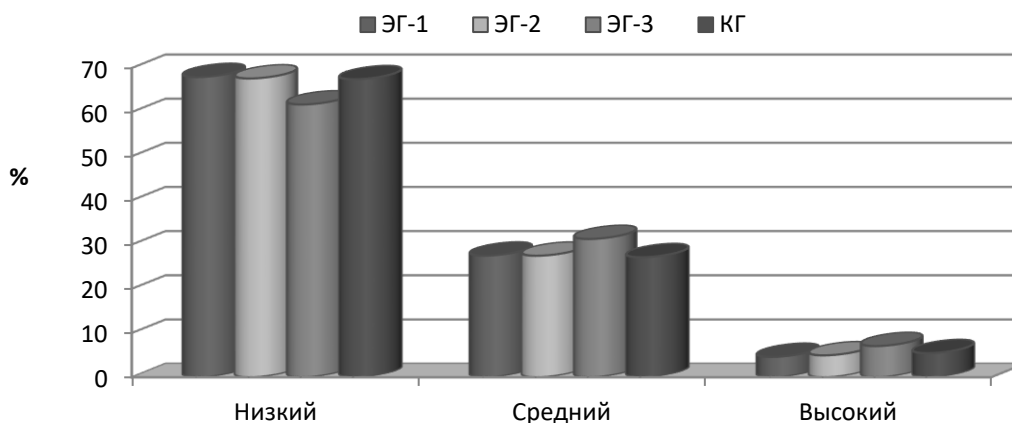


Рис.2. Гистограмма первого сопутствующего среза

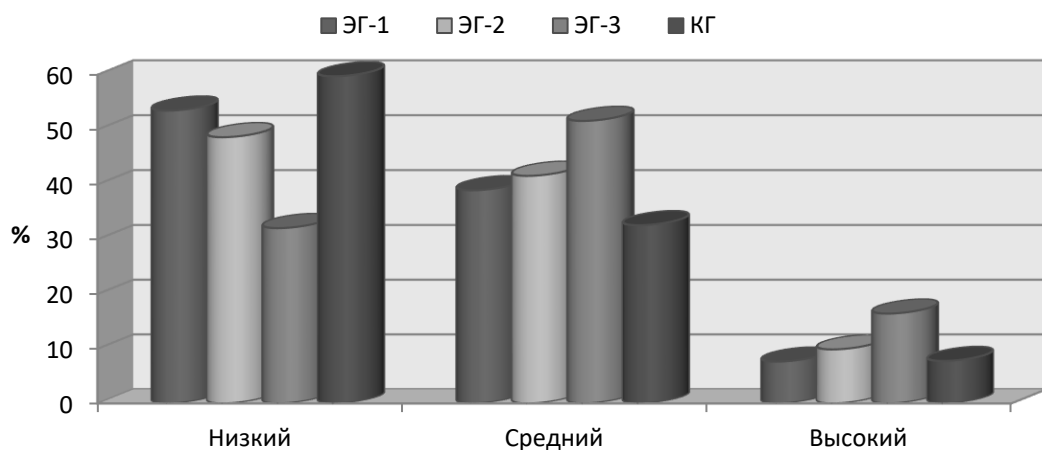


Рис.3. Гистограмма второго сопутствующего среза

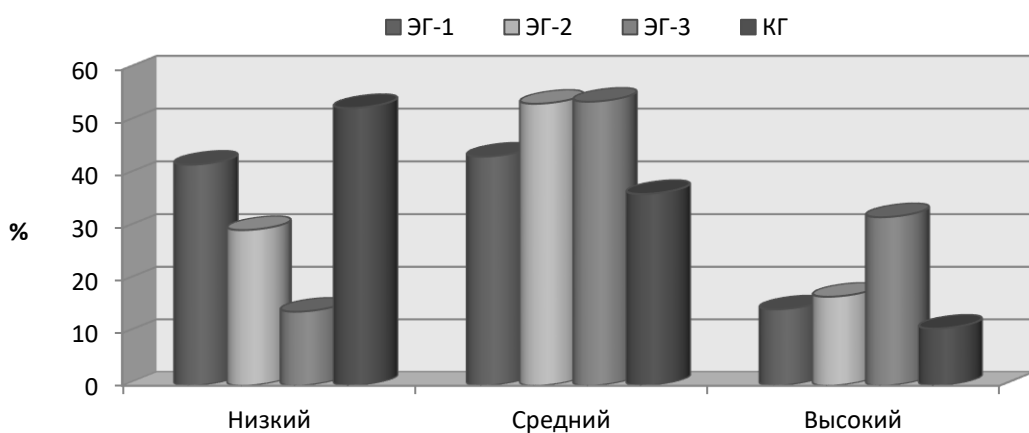


Рис.4. Гистограмма третьего сопутствующего среза

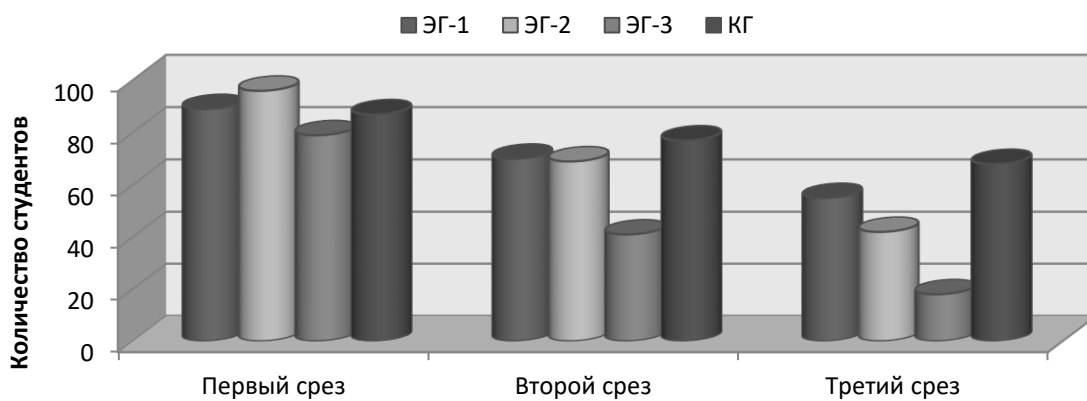


Рис.5. Динамика результатов по низкому уровню выполнения работы

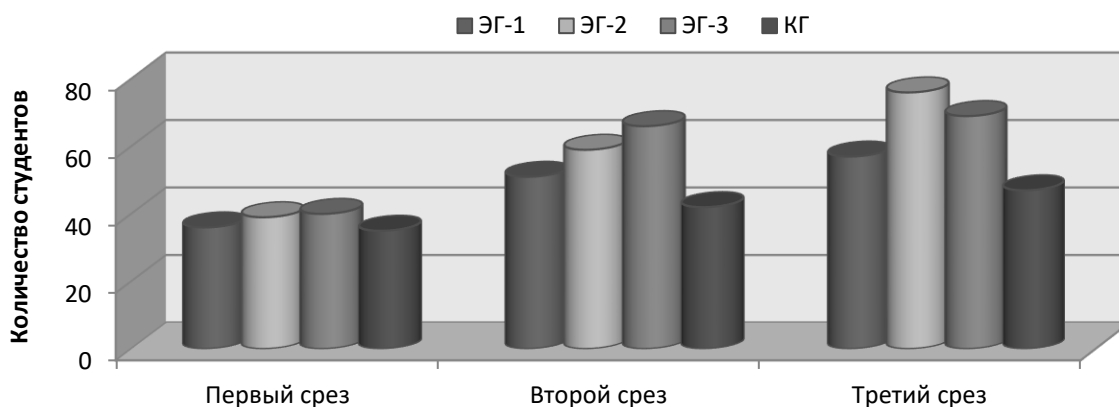


Рис.6. Динамика результатов по среднему уровню выполнения работы

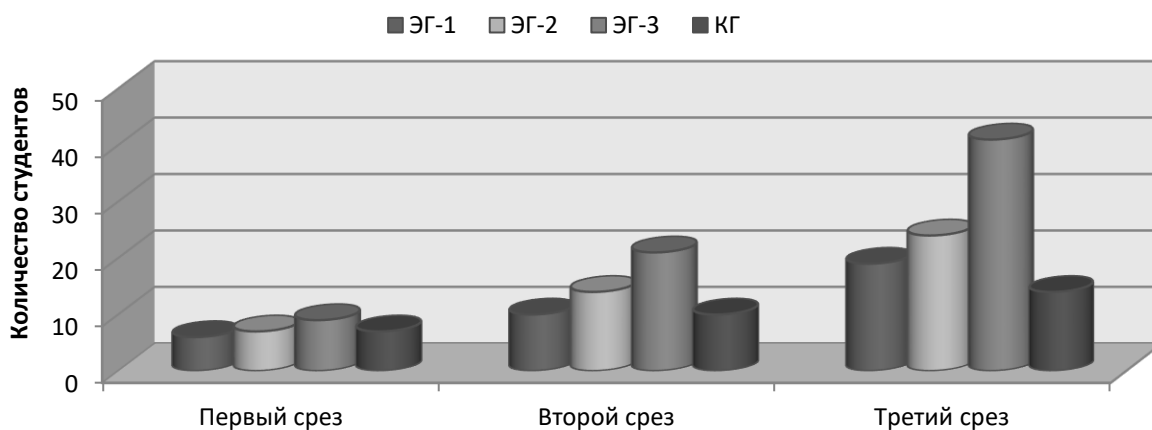


Рис.7. Динамика результатов по высокому уровню выполнения работы

Статистические данные показывают, что стандартное отклонение (σ) среднего балла в группе ЭГ-3 меньше, следовательно, результаты большего числа студентов группы ЭГ-3 приближаются к высшей оценке.

Показатель вариации (V) свидетельствует, что в группе ЭГ-3 результаты обучения были однозначные.

Разница в результатах групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 позволяет определить общую тенденцию: развитие медийно-информационной грамотности осуществляется более успешно в группе, где реализуются все выделенные нами педагогические условия эффективного функционирования методики.

В контрольной группе также наблюдается рост количества работ, выполненных на высоком уровне, однако он значительно ниже, чем во всех трех опытно-поисковых группах. Стандартное отклонение (σ) среднего

балла в контрольной группе выше, чем в опытно-поисковых, а коэффициент уровня развития медийно – информационной грамотности значительно ниже.

Несмотря на то, что студенты контрольной группы владеют навыками медийно- информационной грамотности, процесс развития медийно – информационной грамотности осуществляется более медленно. Разрыв в качестве обучения контрольной и опытно-поисковых групп позволяет сделать вывод о том, что выделенные нами педагогические условия функционирования подобранной практико – ориентированной модели развития медийно – информационной грамотности, как в отдельности, так и в совокупности стимулируют становление высокого уровня развития медийно – информационной грамотности. Результаты, полученные в группе ЭГ-3, свидетельствуют о том, что эффективность использования комплекса условий выше, чем их использование по отдельности.

Так же каждый студент выполнял контрольное задание. Перед обучающимся вуза ставились задачи: углубление медиа знаний и воплощение их в реальную деятельность по развития медийно – информационной грамотности, а также собственных выводов по результатам исследования. Тематика контрольного задания определялась преподавателем. В ходе выполнения контрольного задания, обучаемые анализировали и оценивали медиа - произведения; анализировали и обобщали медиа опыт.

В связи с тем, что работа состояла из нескольких частей, она оценивалась суммой оценок за каждую часть. К высокому уровню относилась работа, получившая 5 или 4 баллов, к интерпретирующему - 3 балла, к воспроизводящему - 2 балла. Работа, получившая менее 2 баллов, оценивалась как неудовлетворительная, в связи с чем мы делали вывод: у данного студента низкий уровень развития медийно – информационной грамотности. Итоги выполнения контрольных заданий представлены в табл.2.3.3. и рис.8-11. Содержательный анализ работ показал, что в опытно-

поисковых группах контрольное задание выполнено на более высоком уровне, чем в контрольной группе: в них значительно глубже и содержательнее представлен анализ используемых по проблеме источников, креативные способы выполнения заданий. Для студентов опытно-поисковых групп характерен подход к анализу сформированности медиа – образованности через призму теории и практики медиа знания. В результате этого обучаемые показали возможность интерпретировать полученную ими информацию в аспекте исследуемой проблемы в соответствии с требованиями к современной модели специалиста - выпускника высшей профессиональной школы. Что касается студентов контрольной группы, то для них наиболее характерным оказался копирующий подход к выполнению контрольного задания. Будущие выпускники вузов наглядно продемонстрировали недостаточный уровень сформированности медиа - образованности.

Содержательный анализ контрольных работ подтверждают и статистические данные (табл. 2.3.3. и рис.8-11).

Таблица 2.3.3. – Сравнительная картина качества выполнения студентами опытно-поисковых и контрольной групп контрольного задания

Группа	Уровень выполнения работы						Х (Э,Т)	О (Э,Т)	V (%)	К (Э,К)
	Низкий		Средний		Высокий					
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%				
ЭГ-1	64	48.85	53	40.46	14	10.69	3.62	0.67	18.61	0.54
ЭГ-2	54	38.03	68	47.89	20	14.08	3.76	0.68	18.17	0.59
ЭГ-3	22	17.19	71	55.47	35	27.34	4.10	0.66	16.14	0.70
КГ	71	55.04	47	36.43	11	8.53	3.53	0.65	18.39	0.51

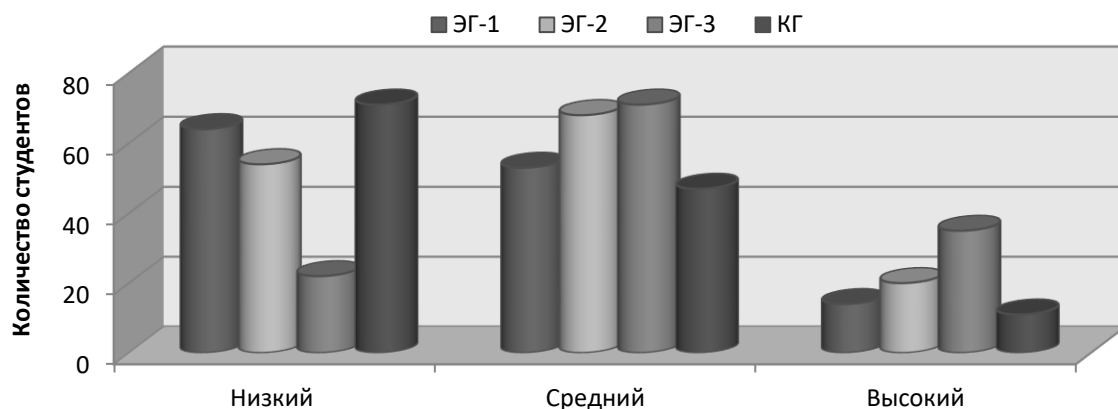


Рис.8. Состояние развития медийно- информационной грамотности у будущих учителей при выполнении контрольного задания

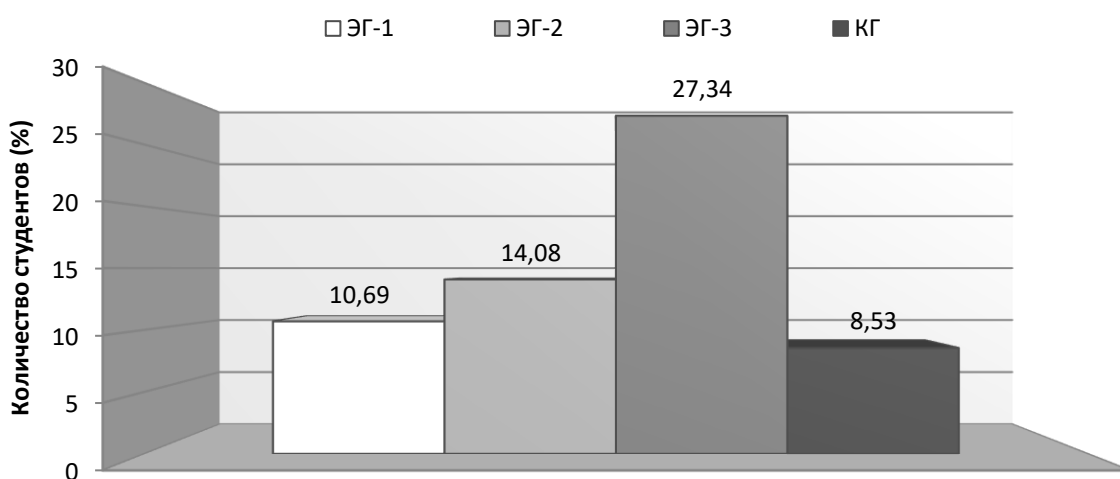


Рис.9. Сравнительная картина качества выполнения контрольного задания на высоком уровне (в %)

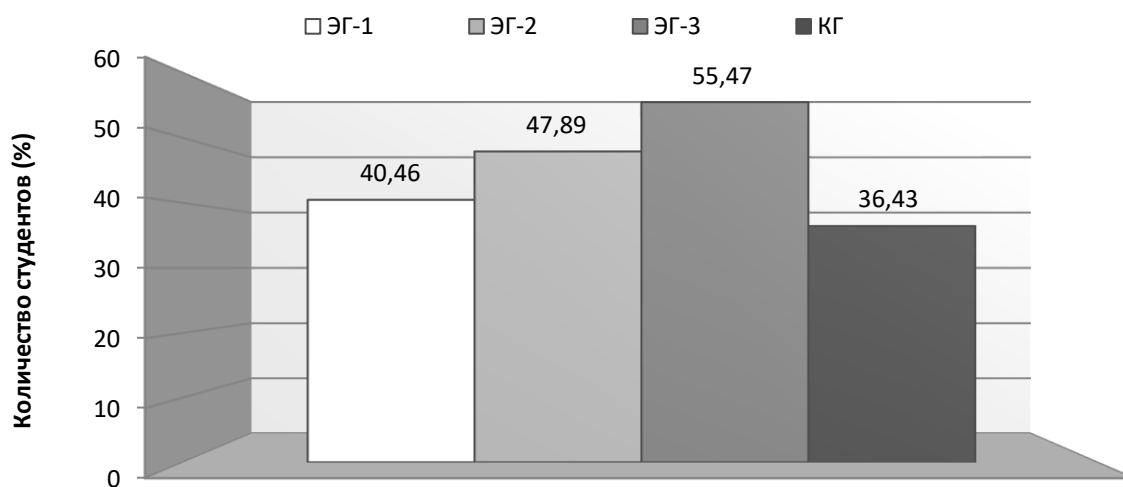


Рис.10. Сравнительная картина качества выполнения контрольного задания на среднем уровне (в %)

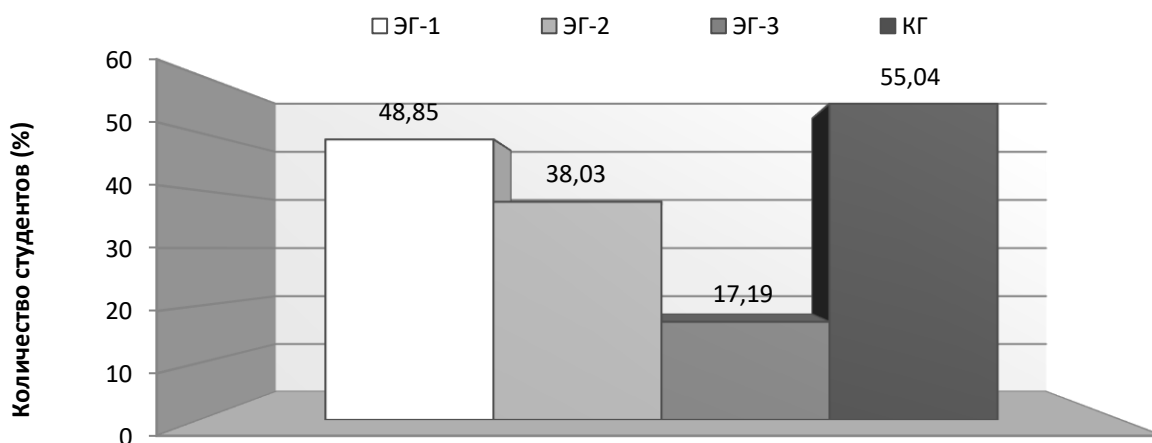


Рис.11. Сравнительная картина качества выполнения контрольного задания на низком уровне (в %)

Оценка уровня развития медийно-информационной грамотности будущих учителей осуществлялась нами по результатам прослушивания лекций и выполнений практических работ, подобранных нами. За основной критерий сравнения традиционной модели обучения и модели, применяемой в процессе опытно-поисковой работы, был принят уровень успеваемости в опытно-поисковых и контрольной группах. Этот критерий использовался нами следующим образом: количество студентов, получившие оценку «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». В таблице 2.3.4. представлены результаты.

Таблица 2.3.4. Результаты прослушивания лекций и выполнений практических работ

Период	Кол-во студентов	Группа	Общая успеваемость	Качественная успеваемость
До опытно-поисковой работы	401	Опытно-поисковые	96,4	71,3
	129	Контрольная	96,6	71,7
В ходе опытно-поисковой работы	401	Опытно-поисковые	100,0	88,4
	129	Контрольная	97,5	80,9
	401	Опытно-поисковые	100,0	89,8
	129	Контрольная	100,0	82,0

Данные таблицы показывают, что рост качественной успеваемости наблюдался и при прежнем обучении, однако он был незначителен. При общей успеваемости 100% качественная успеваемость в опытно-поисковых группах достигает 89,8%, в контрольной лишь 82,0%.

Сравнительная картина уровня развития медийно- информационной грамотности экспериментальных и контрольной групп за период формирующего этапа опытно – поисковой работы представлена в таблице 2.3.5.

Таблица 2.3.5. – Сравнение процесса развития медийно- информационной грамотности будущих учителей экспериментальных и контрольной групп за период формирующего этапа опытно – поисковой работы

Группа	на начало обучения				на конец обучения			
	X	КЭ	S	V	X	КЭ	S	V
КГ	4,01	-	0,68	16,95761	4,06	-	0,68	16,74877
ЭГ-1	4,08	1,017456359	0,65	15,93137	4,21	1,036946	0,7	16,62708
ЭГ-2	4,11	1,024937656	0,66	16,05839	4,28	1,054187	0,67	15,65421
ЭГ-3	4,15	1,034912718	0,63	15,18072	4,37	1,076355	0,66	15,10297

Примечание: КЭ – коэффициент эффективности при экспериментальном обучении.

Сопоставляя результаты, полученные в опытно-поисковых и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, произошедшие в уровнях всех компонентов развития медийно-информационной грамотности, которые представлены в табл.2.3.6, 2.3.7. Полученные данные убеждают нас в том, что результаты в опытно-поисковых группах значительно выше, чем в контрольной группе. Если у студентов контрольной группы высокий уровень развития медийно – информационной грамотности вырос на 5,43%, то в опытно-поисковых группах - на 34,37%; средний уровень на 13,95%, и на 25,35% соответственно; количество студентов с низким уровнем уменьшилось в

опытно-поисковых группах на 57,04%, в то время как в контрольной - лишь на 19,38%.

Таблица 2.3.6. – Комплексные замеры уровней медиа – образованности студентов вузов (начало обучения)

Группа	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень		X
	Кол -во	%	Кол -во	%	Кол -во	%	
ЭГ-1	64	48.85	55	41.98	12	9.16	3.60
ЭГ-2	54	38.03	68	47.89	20	14.08	3.76
ЭГ-3	35	27.34	63	49.22	30	23.44	3.96
КГ	71	55.04	48	37.21	10	7.75	3.53

Таблица 2.3.7. Комплексные замеры уровней медийно-информационной грамотности (конец обучения)

Группа	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень		X
	Кол -во	%	Кол -во	%	Кол -во	%	
ЭГ-1	50	38.17	62	47.33	19	14.50	3.76
ЭГ-2	42	29.58	76	53.52	24	16.90	3.87
ЭГ-3	19	14.84	61	47.66	48	37.50	4.23
КГ	65	50.39	51	39.53	13	10.08	3.60

Данные таблицы 2.3.7. наглядно демонстрируют положительные изменения среднего показателя уровня развития медийно-информационной грамотности в ходе осуществления в данном направлении опытно-поисковой работы.

Таблица 2.3.8. – Изменение среднего показателя уровня развития медийно-информационной грамотности в ходе констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы

Группа	Констатирующий этап		Формирующий этап			
	начало обучения		середина обучения		конец обучения	
	СП	КЭ	СП	КЭ	СП	КЭ
ЭГ-1	1,30	0,96	1,60	1,05	1,76	1,10
ЭГ-2	1,27	0,94	1,76	1,15	1,87	1,17
ЭГ-3	1,31	0,97	1,96	1,28	2,23	1,39
Ср.ариф.	1,29	0,96	1,77	1,16	1,95	1,22
КГ	1,35	-	1,53	-	1,60	-

Из табл. 2.3.8. видно, что в опытно-поисковых группах наблюдается рост высокого уровня медиа – образованности студентов (СП - средний показатель увеличился с 1,29 до 1,95), в контрольной группе заметно ниже (с 1,35 до 1,60). Безусловно, это свидетельствует о том, что хотя в контрольной группе у студентов и повышается уровень медиа - образованности, однако его переход на более высокий уровень происходит медленнее. Сравнивая коэффициент эффективности (КЭ) мы видим, что в ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы КЭ возрастает во всех опытно-поисковых группах (КЭ>1), что подтверждает эффективность практико – ориентированной модели формирования медиа – образованности студентов вузов, применяемой в опытно-поисковых группах.

Разница результатов опытно-поисковых групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 убедительно свидетельствует о том, что каждое педагогическое условие работает на развитие медийно- информационной грамотности будущих учителей. Комплексная реализация выбранных нами педагогических условий (ЭГ-3) способствует достижению более высоких результатов развития медийно- информационной грамотности будущих учителей.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе опытно-поисковой работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики.

Проверку гипотезы, мы осуществляли с помощью статистического критерия χ^2 (хи-квадрат) по формуле:

$$\chi_{\text{набл}}^2 = \sum_{i=1}^c \frac{[Q_{Ki} - Q_{Эi}]^2}{Q_{Эi}}$$

где $Q_{Эi}$ – количество студентов экспериментальной группы, имеющих i -ый уровень развития медийно- информационной грамотности.

Q_{ki} – количество студентов контрольной группы, имеющих i -ый уровень развития медийно- информационной грамотности;

C – число категорий « i », число уровней.

При уровне значимости $p = 0,05$ и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений найдем $\chi^2_{кр}$, для этого определим степень свободы $v=k-1=2$, где k – количество уровней развития медийно- информационной грамотности

$\chi^2_{кр}$ при уровне значимости $p \leq 0,05$ равняется 5,992, при $p \leq 0,01$ равно 9,210.

Использование статистического критерия χ^2 – «хи-квадрат» позволяет ответить на вопросы: имеется ли различие в уровне развития медийно- информационной грамотности экспериментальных и контрольной групп и причины этого различия.

Развития медийно- информационной грамотности будущих учителей на высоком уровне могла сформироваться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях развития медийно-информационной грамотности опытно-поисковых и контрольной групп существенно, то есть $\chi^2(\text{набл.}) > \chi^2(\text{крит.})$, при заданном значении p , то, согласно критерию χ^2 (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности, что означает следующее: теоретически обоснованный нами комплекс педагогических условий эффективного функционирования практико -ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности является необходимым и достаточным. В табл. 2.3.9, 2.3.10. представлены результаты вычислений.

Таблица 2.3.9. – Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во человек	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	131	Qэ1=96	Qэ2=31	Qэ3=4	1,19	5,99

КГ	129	Qk1=90	Qk2=33	Qk3=6		
ЭГ-2	142	Qэ1=107	Qэ2=32	Qэ3=3	4,74	5,99
КГ	129	Qk1=90	Qk2=33	Qk3=6		
ЭГ-3	128	Qэ1=92	Qэ2=32	Qэ3=4	0,73	5,99
КГ	129	Qk1=90	Qk2=33	Qk3=6		
ЭГ-3	128	Qэ1=92	Qэ2=32	Qэ3=4	0,07	5,99
ЭГ-1	131	Qэ1=96	Qэ2=31	Qэ3=4		
ЭГ-3	128	Qэ1=92	Qэ2=32	Qэ3=4	2,11	5,99
ЭГ-2	142	Qэ1=107	Qэ2=32	Qэ3=3		

В результате попарного сравнения успеваемости групп (табл. 2.3.9.) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех группах, т.е. нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости $p = 0,05$ и применяется альтернативная. Кроме того, на основании этого мы имеем право считать, что уровень развития медийно-информационной грамотности во всех группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы примерно одинаковый, об этом же свидетельствует средний балл.

В табл. 2.3.10. представлены результаты проверки гипотезы на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.3.10. – Результаты проверки гипотезы на формирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во человек	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	131	Qэ1=50	Qэ2=62	Qэ3=19	8,60	5,99
К	129	Qk1=65	Qk2=51	Qk3=13		
ЭГ-2	142	Qэ1=42	Qэ2=76	Qэ3=24	29,70	5,99
К	129	Qk1=65	Qk2=51	Qk3=13		

Продолжение таблицы 2.3.10.

ЭГ-3	128	Qэ1=19	Qэ2=61	Qэ3=48	128,74	5,99
К	129	Qk1=65	Qk2=51	Qk3=13		
ЭГ-3	128	Qэ1=19	Qэ2=61	Qэ3=48	63,5	5,99
ЭГ-1	131	Qэ1=50	Qэ2=62	Qэ3=19		
ЭГ-3	128	Qэ1=19	Qэ2=61	Qэ3=48	39,55	5,99
ЭГ-2	142	Qэ1=42	Qэ2=76	Qэ3=24		

В результате парного сравнения успеваемости экспериментальных групп и контрольной группы на формирующем этапе эксперимента (табл. 2.3.10.) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех экспериментальных группах. Т.е.

каждое педагогическое условие дает положительный результат. Но в результате попарного сравнения успеваемости экспериментальной группы ЭГ-3 и экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 на формирующем этапе опытно-поисковой работы (табл. 2.3.10.) оказалось, что также $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$. Исходя из этого мы можем считать, что уровень развития медийно-информационной грамотности экспериментальной группы ЭГ-3 выше, чем в контрольной группе и экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – развития медийно-информационной грамотности будущих учителей.

Выводы по второй главе

1. Результаты констатирующего этапа опытно – поисковой работы доказали, что развития медийно- информационной грамотности будущих учителей осуществляется не в полной мере: необходима практико – ориентированная модель и комплекс педагогических условий ее эффективной реализации

2. Формирующий этап опытно – поисковой работы показал, что развития медийно- информационной грамотности будущих студентов протекает более успешно в рамках подобранной практико - ориентированной модели, отражающей социальный заказ общества, ведущие идеи ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов, специфику медиа – образованности студентов вузов.

3. Нами выделены три уровня развития медийно-информационной грамотности: низкий, средний и высокий, отличающиеся поэтапным продвижением студента от низкого к среднему, а от него – к высокому уровню развития медийно- информационной грамотности.

4. В основу организации и проведения опытно-поисковой работы положены принципы целостности, объективности, эффективности и

достоверности, которые в своей совокупности позволили получить объективные данные о протекании процесса развития медийно-информационной грамотности. В ходе проведения формирующего этапа опытно-поисковой определены принципы и модель реализации теоретически обоснованного комплекса педагогических условий, включающего:

- создание информосообразности обучающей среды;
- применение партисипативных методов развития медийно-информационной грамотности;
- применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности;
- ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач;
- подбор выделенного комплекса педагогических условий, направленных на развитие медийно-информационной грамотности будущих учителей

Содержательно-процессуальные особенности названных педагогических условий проявляются в том, что они:

- а) реализуются по отношению к подобранной нами модели;
- б) их комплексная реализация повышает степень воздействия, оказываемого каждым в отдельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено подбору и реализации практико-ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, а также комплекса педагогических условий ее успешной реализации.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой развития медийно-информационной грамотности будущих учителей может осуществляться на основе соединения ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов, в соответствии с принципами субъектности, сотрудничества и совместной деятельности, конгруэнтности, конвергентности, педагогической поддержки индивидуального стиля медиа – учения студентов вузов, информатизации.

Проведя исследование мы доказали, что повышение уровня развития медийно-информационной грамотности будущих учителей произойдет, если представить этот процесс в виде практико – ориентированной модели, которая определяется взаимосвязью мотивационного, когнитивного, технологического и деятельностно-практического компонентов. Успешность реализации практико – ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей зависит от комплекса педагогических условий, которые бы учитывали назначение и содержание деятельности будущего специалиста, социальный заказ общества, возможности ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов.

В ходе теоретического анализа мы пришли к следующему пониманию понятия медийно-информационная грамотность определяется как совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной

продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека.

Исследование показало, что для решения такой глобальной проблемы педагогики высшей школы, как развитие медийно-информационной грамотности будущих учителей, требуется четкий теоретико-методологический подход к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества. В теории и практике высшего профессионального образования наметилась тенденция осуществления не только поиска новых, но и синтез уже известных ранее теоретико-методологических подходов, к числу которых мы относим соединение ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов.

На основе соединения ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов нами разработана практико-ориентированная модель развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, проектирование которой осуществлялось на основе соотнесения функциональных и педагогических принципов.

Структурные компоненты предлагаемой практико-ориентированной модели раскрывают внутреннюю организацию процесса развития медийно-информационной грамотности будущих учителей: цель, задачи, содержание, этапы отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции.

Подобранная практико-ориентированная модель развития медийно-информационной грамотности будущих учителей имеет структурную организацию, задается содержанием соединения ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов, определяется содержанием целевого, теоретико-методологического, содержательного, процессуального, полифункционального, результативного компонентов. При этом спецификой данной модели

является содержательный компонент, который включает в себя интеграцию мотивационного компонента, который предполагает формирование готовности к развитию и саморазвитию медийно-информационной грамотности в процессе обучения в вузе, когнитивного компонента, определяющего наличие системы медиа - знаний о сущности, содержании, факторах, критериях оценки медийно-информационной грамотности, её значимости для профессиональной деятельности, технологического компонента, включающего теоретическое и методическое обеспечение развития медийно-информационной грамотности, деятельностно - практического компонента, направленного на применение и закрепление комплекса медиа - знаний и умений в ходе профессиональной деятельности.

Последовательность действий при развитии медийно-информационной грамотности будущих учителей предполагает наличие пяти этапов: ознакомительный, ориентировочный, информационный, ситуационно-практический и завершающе - коррекционный.

Ознакомительный этап направлен на развитие у студентов устойчивых интересов, мотивов, потребностей к изучению медиа – среды. Ориентировочный этап в процессе развития медийно-информационной грамотности обусловлен наличием следующих причин: несовпадением представлений абитуриентов о будущей профессии с требованиями, предъявляемыми ФГОС ВО, работодателями, обществом; диагностикой степени развитости медийно-информационной грамотности поступивших студентов; правильным выбором методов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, адекватным уровню развития их медиа - образованности.

Информационный этап направлен на формирование положительной мотивации к развитию медийно-информационной грамотности. На данном этапе происходит ознакомление будущих специалистов с основными понятиями, процессами, действиями.

Ситуативно-практический этап направлен на углубление знаний по проблеме, актуализацию их в различных ситуациях. На последнем, завершающем, коррекционном этапе, подводятся итоги, реализуется мониторинговая деятельность преподавателя, производится коррекция уже усвоенных знаний, умений и навыков в форме самоконтроля.

Проведенное нами исследование показало, что развитие медийно-информационной грамотности будущих учителей на основе соединения ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов можно обеспечить при реализации комплекса педагогических условий. Педагогические условия являются целостным процессом перспективного формирования личности, выражающимся в накоплении ею опыта взаимодействия с медиа - средой, развитии умения осуществлять целесообразную деятельность на основе системы получаемых в вузе представлений и элементарных понятий, реализуя потребность в использовании медиа умений и навыков процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Анализ научной и педагогической литературы, обобщение педагогического опыта привели нас к необходимости выделения следующих педагогических условий успешного развития медийно-информационной грамотности будущих учителей, информосообразности обучающей среды; применение партисипативных методов; применение стратегических и тактических образовательных технологий; ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа -среды для решения учебных и производственных задач; подбор и реализация педагогических условий для успешного развития медийно-информационной грамотности будущих учителей.

Реализация педагогического условия – создание информосообразности обучающей среды-способствует успешному развитию медийно- информационной грамотности будущих учителей.

Информосообразность обучающей среды в организации учебного процесса в вузе предполагает учет особенностей представления учебного материала в рамках информационных обучающих технологий с ориентацией на информационные возможности студента.

Одним из важных условий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей является применение стратегических и тактических образовательных технологий формирования медиа – образованности студентов вузов. При этом мы уделяли внимание лекционным и исследовательским процедурам. Лекционные процедуры (информационная лекция, проблемная лекция, лекция вдвоем) предполагают передачу информации от преподавателя студентам, а также развитие медиа – мышления студента, его познавательный интерес к медиа среде, актуализацию имеющихся медиа – знаний. Исследовательские процедуры (семинар – дискуссия, семинар – исследование, семинар – практикум, курсовая работа) предполагают создание условий для партисипации каждого из участников образовательного процесса, повышения мотивации обучаемых к развитию медийно- информационной грамотности, превращения имеющихся знаний в инструмент освоения, с целью развития медийно- информационной грамотности, систематизации и закрепления знаний студентов вузов в области медиа, развития навыка самостоятельной работы с ресурсами медиа – среды, развития навыка самостоятельного обобщения учебного материала в области медиа – систем, углубления знаний в области медиа.

Необходимость ориентации будущего специалиста на использование ресурсов медиа -среды для решения учебных и производственных задач обусловлена тем, что использование медиа – систем для решения повседневных, учебных задач позволяет успешно развивать медийно-информационной грамотности будущих учителей. В дальнейшем это дает возможность выпускникам вузов активно применять полученные в процессе

обучения знания, умения и навыки использования медиа для решения производственных задач.

Выделенный, научно обоснованный и апробированный комплекс педагогических условий обеспечивает успешную реализацию разработанной на основе соединения ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов практико-ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей. Новизна выделенных педагогических условий заключается в том, что ранее они комплексно не использовались для развития медийно-информационной грамотности будущих учителей. Это доказывает опытно-поисковая работа проведенного нами исследования.

В заключение диссертации изложены выводы.

1. Актуальность проблемы развития медийно-информационной грамотности будущих учителей связана с реформированием системы высшего профессионального образования, которая могла бы обеспечить высокое качество образования. В связи с этим система высшего образования должна способствовать развитию медийно-информационной грамотности будущих учителей с целью повышения их конкурентоспособности на современном рынке труда.

2. В качестве теоретико – методологической развития медийно-информационной грамотности будущих учителей - нами избрано соединение ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов, что позволяет учитывать медийные особенности будущих специалистов, пригодность различных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей в конкретной ситуации, отбирать наиболее эффективные стратегии.

3. На основе соединения ситуационного, текстоцентрического и партисипативного подходов и педагогических принципов нами подобрана практико-ориентированная модель развития медийно-информационной грамотности будущих учителей. Модель задается целями, которые

оказывают значительное влияние на содержание обучения и на качество профессиональной подготовки будущего специалиста. Разработанная практико-ориентированная модель представлена целевым, теоретико-методологическим, содержательным, процессуальным, полифункциональным, результативным компонентами.

4. Последовательность действий при развитии медийно-информационной грамотности будущих учителей предполагает наличие пяти этапов: ознакомительного, ориентировочного, информационного, ситуационно-практического и завершающе - коррекционного, каждый из которых способствует достижению общей цели.

5. Подобранный нами практико – ориентированная модель может быть успешно реализована при наличии комплекса педагогических условий, включающего в себя: создание информосообразности обучающей среды; применение партисипативных методов; применение стратегических и тактических образовательных технологий развития медийно-информационной грамотности будущих учителей; ориентация будущего специалиста на использование ресурсов медиа – среды для решения учебных и производственных задач.

6. Результаты опытно-поисковой работы показали, что реализация предложенной нами практико-ориентированной модели формирования медиа – образованности студентов высших учебных заведений в условиях информационного общества способствует эффективному формированию названного качества в процесса образования в вузе, а, следовательно, и позволяет удовлетворять потребность общества в специалистах, умеющих ориентироваться в современном медиа пространстве и применяющих его ресурсы для решения поставленных задач.

В то же время итоги нашей исследовательской работы позволяют сформулировать следующее: возможности образовательного процесса в высшей школе для развития медийно- информационной грамотности будущих учителей далеко не исчерпаны. Не все аспекты данной проблемы

изучены нами с достаточной степенью полноты, однако общий подход к построению практико - ориентированной модели развития медийно-информационной грамотности будущих учителей апробирован, он дал положительные результаты. Проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов данной многогранной проблемы. Существует ряд вопросов, требующих более углубленного изучения. В дальнейшем изучении нуждаются:

- разработка теоретических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в области развития медийно-информационной грамотности будущих учителей;

- совершенствование системной диагностики уровня развития медийно-информационной грамотности будущих учителей;

- разработка методики медиа – образования педагогического состава высшей школы;

- выявление новых факторов, условий и предпосылок развития медийно-информационной грамотности будущих учителей в условиях постиндустриального общества.

С точки зрения этих направлений мы будем продолжать дальнейшее исследование.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алешина, М.В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников: дис. канд.пед.наук. – Саратов, 1999. – 180 с.
2. Андерсен, Б. Мультимедиа в образовании / Б. Андерсен, К. Бринк. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
3. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы / А.А. Андреев. – М.: МЭСИ, 2000. – 141 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Университет, 1994. – 340 с.
5. Архангельский С.И. Элементы теории, техника и методика применения учебного кино в средней и высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
6. Афанасьев, В.В. Методологические основы оптимального управления самостоятельной работой учащегося / В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьева // Деп. В НИИВО. 30.10.97, № 155 – 97. – 13 с.
7. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.В. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 88 – 100.
8. Бабанский, Ю.К. О дидактических основах повышения эффективности обучения // Народное образование. – 1986. – № 11. С.105–110.
9. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 205 с.
10. Бабкина, Н.А. Медиа в современном российском социуме / Н.А. Бабкина // Медиаобразование. – 2006. – N 2. – С.101–102.
11. Багиров, Э.Г. Очерки теории телевидения / Э.Г. Багиров. – М.: «Искусство», 1982. – 223 с.
12. Баженова, Л.М. «Фильм порожден для мыслей...» / Л.М. Баженова // Искусство в школе. – 2002. – № 6. – С.40–47.

13. Баженова, Л.М. Использование телевидения в учебно–воспитательном процессе / Л.М. Баженова, В.С. Собкин, Г.Ю. Франко, А.В. Шариков. – М.: Изд–во НИИ общих проблем Академии педагогических наук, 1987. – 52 с.
14. Бакулев, Г.П. Конвергенция медиа и журналистики / Г.П. Бакулев. – М.: Аспект – пресс, 2002. – 109 с.
15. Бакулев, Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции / Г.П. Бакулев. – М.: Аспект–пресс, 2005. – 176 с.
16. Баранов, О.А. Кинофакультатив в школе: метод, пособ. для студ. / О.А. Баранов. – Калинин: Изд–во Калинин. гос. ун–та, 1973. – 80 с.
17. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Изд–во Тверского гос. ун–та, 2002. – 87 с.
18. Бахтин, М.М. Собр. соч.: в 7 т. – М., Рус. слово, 1997. Т.5. – 731 с.
19. Березин, В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия / В.М. Березин. – М.: Изд–во РИП–Холдинг, 2004. – 174 с.
20. Бармашова, Т.М. Массовая информация в лекционной и профессиональной деятельности учителя / Т.М. Бармашова. – Л.: Знание, 1982. – 16 с.
21. Болз, Д. Индивидуальные стили обучения / Перспективы гуманитарного образования в средней школе. Доклады Российско – американской конференции / под ред. М.С. Мацковского, Р. Штейермана. М., 1992., 455 с.
22. Бондаренко, Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры / Е.А. Бондаренко. – Омск: Изд–во Сибир. филиала Рос. ин–та культурологии, 2001.– 91 с.
23. Бондаренко, Е.А. Состояние медиаобразования в мире / Е.А. Бондаренко, Журин, А.А. // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 88–98.

24. Бондаренко, Е.А. Теория и методика социально–творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры / Е.А. Бондаренко – Омск: Изд–во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
25. Бурдина, С.В. Формирование медиаобразовательных навыков через интегрированные уроки //Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И. Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд–во Ин–та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.210–212.
26. Бурлак, И.Н Учебное кино в высшей школе / И.Н. Бурлак, Б.В. Кубеев– М.: Высшая школа, 1980. – 207 с.
27. Батищева, Г.С. Методологические аспекты формирования целостной личности / Г.С. Батищева. – СПб., 1985. – 30 с.
28. Бодров, В.А. Информационный стресс: учеб. пособ. для вузов / В.А. Бодров. – М., 2000. – 352 с.
29. Борев, В.Ю. Видео: техника — досуг — культура: (Записки эксперта– искусствоведа) / В.Ю. Борев. – М.: Профиздат, 1990. – 208 с.
30. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
31. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика. – 1989. – 190 с.
32. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: моногр. / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
33. Березкина, О.П. Социально–психологическое воздействие СМИ / О.П. Березкина. – М.: «Академия», 2009. – 240 с.
34. Батышев, С.Я. Научная организация учебно–воспитательного процесса / С.Я. Батышев. –М.: Высшая школа, 1980. – 456 с.
35. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – 2–е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 1997. – 1456 с.

36. Бухарова, Г.Д. Общая и профессиональная педагогика / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
37. Бухарова, Г. Д. Системы образования : учеб. пособие / Г. Д. Бухарова, О. Н. Арефьев, Л. Д. Старикова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 478 с.
38. Бухова, С.С. Педагогические идеи Ю.Н.Усова и их значение для аудиовизуального медиаобразования / С.С. Бухова //Медиаобразование. – 2005.– № 2. – С.62–67.
39. Вайсфельд, И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия / И.В. Вайсфельд // Специалист. – 1993. №– 5. – С. 3–6.
40. Вайсфельд, И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки / И.В. Вайсфельд. – М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. – 21 с.
41. Вартанова, Е.Л. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е.Л. Вартанова, Засурский Я.Н. //Информационное общество. – 2003. – № 3. – С.5–10.
42. Весна, М.А. Моделирование как средство научно–педагогического познания / М.А. Весна // Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: сб. науч. Тр. № 3/4. – Курган, 1999. – С. 3–12.
43. Вершинская, О.Н. Информационно–коммуникационные технологии / О.Н. Вершинская. – М.: Наука, 2007. – 203 с.
44. Винтерхофф–Шпурк, П. Медиапсихология. Основные принципы / П. Винтерхофф–Шпурк. – М.: Гуманитарный центр, 2007. – 288с.
45. Виштинецкий, Е.И. Вопросы применения информационных технологий в сфере образования и обучения / Е.И. Виштинецкий, А.О. Кривошеев // Информационные технологии. – 1998. – № 2. – С. 32–36.
46. Возчиков, В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие / В.А. Возчиков. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999 – 64 с.

47. Возчиков, В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации / В.А. Возчиков. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000 – 25 с.
48. Возчиков, В.А. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации / В.А. Возчиков, Колтаков К.Г. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001 – 113 с.
49. Воронина, Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий / Т.П. Воронина. – М.: «Информатика», 1995. – 220 с.
50. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 536 с.
51. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
52. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264с.
53. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
54. Горстко, А. Б. Познакомьтесь с математическим моделированием / А. Б. Горстко. – М.: Знание, 1991. – 160с.
55. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000. – 20 с.
56. Григорова, Д.Е. Медиаобразование и проблема информационно–психологической безопасности личности / Д.Е. Григорова // Медиаобразование. – 2006. – N 3. – С.21–29.
57. Григорова, Д.Е. Общество в эпоху новых технологий / Д.Е. Григорова // Медиаобразование. – 2006. – N 2. – С.104–106.
58. Григорова, Д.Е. Становление российского медиаобразования: исторические этапы и теоретические основы / Д.Е. Григорова // Медиаобразование. – 2006. – N 3. – С.112–114.

59. Гура, В.В. Новые виды интеллектуальной деятельности в медиасреде как основа развития медиакомпетентности / В.В. Гура // Медиабразование. – 2007 – N 2. – С.87–98.
60. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, Варданян А.У.– Ереван: Луйс, 1981. – 213 с.
61. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.:«ИНТОР»,1996. – 544 с.
62. Дзюбенко, А.А. Новые информационные технологии в образовании / А.А. Дзюбенко. М.: Просвещение, 2000. – 103 с.
63. Дистанционное обучение: Учебное пособие /под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
64. Дункан, Дж. Основополагающие идеи в менеджменте и управленческой практике: пер. с англ. / Дж. Дункан – М.: Дело, 1996. – 272 с.
65. Добросклонская, Т.Г. Язык средств массовой информации / Т.Г. Добросклонская. – М.: КДУ, – 2008. – 116 с.
66. Додока, С.Н. Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании / С.Н. Додока. – М.: Просвещение, 1999. – 137 с.
67. Дулов, А.И. Педагогика: Курс лекций / А.И. Дулов. – Иркутск, 1970. – 406 с.
68. Егоров В.В. Телевидение и зритель / В.В. Егоров. – М.: Мысль, 1977. – 194 с.
69. Жарковская, Т.Г. Экспериментальная проверка приемов интеграции медиаобразования с предметами гуманитарного цикла / Т.Г. Жарковская. – М.: ИОСО РАО, 2000. – С 347–354.
70. Жилавская, И.В. От медиапроектов – к системе медиаобразования / И.В. Жилавская // Медиабразование. – 2007. – N 2. – С.4–8.
71. Журин, А.А. Информационная безопасность как педагогическая проблема / А.А. Журин // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 48–55.

72. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
73. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион–Групп, 2005. – 74 с.
74. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: Учебное пособие для вузов / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008, 174 с.
75. Зазнобина, Л.С. Общее и особенное в медиаобразовании / Л.С. Зазнобина // Школа 2000: Концепции, методики, эксперимент: сборник научных трудов.– М.: ИОСО РАО, 1999. – 308 с.
76. Зазнобина, Л.С. Медиаобразование в современной российской школе / Л.С. Зазнобина // Магистр. – 1995. – № 1. – С. 17–29.
77. Засурский, Я.Н. Система средств массовой информации России / Я.Н. Засурский. – М.: Аспект пресс, 2001. 259 с.
78. Захарова, И.Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования / И.Г. Захарова // Современная педагогика, – 2002. – №1. – С. 27–34.
79. Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании// Образование и наука.– 2000. – №3 (5). – С.18–25., .Потапков, А.Г. Эвристика, методология и диалектика моделирования. – Суздаль, 1993.– 152 с., и др.
80. Змановская, Н.В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуникативной образованности студентов вузов – будущих учителей // Вопросы педагогического образования. Вып. 14. Иркутск: ИПКРО, 2003. – С. 152–158.
81. Змановская, Н.В. Формирование медиа–образованности студентов вуза – будущих учителей (на материале гипертекста): автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В.Змановская. – Иркутск, 2004. –24 с.
82. Змановская, Н.В. Практикум по формированию медиа–коммуникативной образованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2002. – 53

- с. 78. Иванова, Л.А. Медиаобразование как педагогический феномен//Сибирский педагогический журнал. 2005. №1. С.70–80.
79. Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
80. Ильясова, С.В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С. В. Ильясова, Л. П. Амири. – М.: Наука. – 296 с.
81. Ильина, А.К. Язык СМИ: 500 "трудных" слов. Англо–русский словарь / А.К. Ильина. – М.: Наука, 2005. – 232 с.
82. Каган, М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М., Политиздат, 1974. – 328 с.
83. Киселев, А.Г. Теория и практика массовой информации. Общество. СМИ. Власть / А.Г. Киселев. – М.: «Юнити–Дана», 2010. – 432 с.
84. Кириллова, Н.Б. Медиасреда российской модернизации / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2005. – 400 с.
85. Кириллова, Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации / Н.Б. Кириллова // Педагогика. – 2005. – № 5. – С.13–21.
86. Кларин, М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
87. Коменский, Я.А. Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему. Законы хорошо организованной школы: сборник избр.соч. (Антология гуманной педагогики) / Я.А. Коменский. — М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
88. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: «Академия», 2001. – 256 с.

89. Козлова Г.А. Дидактическая эффективность компьютеризации обучения (по материалам зарубежных публикаций): автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М.: МПУ, 1992. – 23 с.
90. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова–Сибирская. – М.: «Академия», 2007. – 288 с.
91. Коротяев, Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
92. Коммуникации: материалы междунар. науч. конф. – Челябинск, 2003. – С. 421– 424.
93. Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование / С.Г. Корконосенко. – СПб.: Изд–во Михайлова, 2004. – 240 с.
94. Краевский, В.В. Методология педагогических исследований / В.В. Краевский. – Самара: Изд–во СамГПИ, 1995. – 162 с.
95. Кругликова, Л.С. Медиаобразование, интегрированное с базовым: реальный опыт / Л.С. Кругликова, Л.С. Зазнобина // Научно–практический журнал «Завуч». – 2000. – № 1 – С. 30–34.
96. Кузнецов, В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: автореф. дис....д–ра. пед наук. – М., 1982. – 48 с.
97. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1980. – 172 с.
98. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 165 с.
99. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
100. Левшина, И.С. Подросток и экран / И.С. Левшина. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.

101. Леготина, Н.А. К вопросу о содержании медиаобразования в условиях информационного общества // Человек культуры: Статьи, тезисы сообщений по актуальным проблемам гуманитарных исследований. – Бийск: НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2000. – С. 110–112.
102. Леготина, Н.А. Массовая культура как элемент медиаобразования в истории российской педагогики XX века // Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета. Вып. 2. – Курган, 2000. – С. 112–115.
103. Ленкова, Т.А. Медiateкст в свете текстообразующих стратегий / Т.А. Ленкова. – М.: «Либроком», 2011. – 136 с.
104. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
105. Ливер, Б. Обучение всего класса / пер. с англ. Биченковой О.Е. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
106. Ломов, Б.Ф. Человек и техника / Б.Ф. Ломов. – М.: Сов. радио, 1966. – 270 с.
107. Ломов, Б.Ф. Развитие техники и проблемы психологии / Б.Ф. Ломов // Вести. АН СССР. 1981. – N 2. – С. 30–40.
108. Луман Н. Медиа коммуникации / Н. Луман. – М.: Логос, 2005. – 280 с.
109. Максимова Г.П. Технологии медиаобразования / Г.П. Максимова // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С.131–134.
110. Мантатова Л.В. Философские перспективы устойчивого развития информационного общества / Л.В. Мантатова.– Улан-Удэ, Издательство Бурят, госун-та, 2002. – 244 с.
111. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
112. Медведева, Е.А. Основы информационной культуры / Е.А. Медведева // «Социс», 1994. – №11. – С. 59–65.

113. Мельник, Г.С. Mass–media: психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: Изд–во Санкт–Петербургского университета, 1996. – 160 с.
114. Мелюхин, И.С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития / И.С. Мелюхин. – М.: Изд–во Моск. Ун–та, 1999. – 208 с.
115. Мизинцев, В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике/ В.П. Мизинцев. – М.: Знание, 1977. –52 с.
116. Минкинен, С. Финляндия: планы и проблемы / С. Минкинен, К. Норденстренг // Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 69–77.
117. Недосека, Л.А. Развитие субъектности студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. канд. пед. наук / Недосека Л.А. – Ростов н/Д, 2005. – 20 с.
118. Нечай, О.Ф. Основы киноискусства / О.Ф. Нечай. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
119. Никитина, Е. Ю. Междисциплинарно–партисипативный подход как методологическая основа развития умений делового общения учащихся начального профессионального образования / Е. Ю. Никитина // журнал «Профессиональное образование» / Приложение «Новые педагогические исследования». – 2006. – № 2 . – М. : ИСОМ, 2006. – С. 101 – 108.
120. Никитина, Е.Ю. Педагогические управления коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
121. Никитина Е.Ю. Подготовка будущего учителя к управлению дифференциацией образования. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд–во ЧГПУ «Факел», 1998. – 144 с.

122. Никитина, Е.Ю. Теоретико–методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина – Челябинск: Изд–во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
123. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд–во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
124. Никитина, Е. Ю. Междисциплинарно–партисипативный подход как методологическая основа развития умений делового общения учащихся начального профессионального образования / Е. Ю. Никитина // журнал «Профессиональное образование» / Приложение «Новые педагогические исследования». – 2006. – № 2 . – М.: ИСОМ, 2006. – С. 101 – 108.
125. Новиков, А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 215 с.
126. Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации / А.А. Новикова. – Таганрог: Изд–во Кучма, 2004. – 168 с.
127. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – 4–е изд., М. : Академия, 2009. – 269 с.
128. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Новиков Д. А. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
129. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2008. – 136 с.
130. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога–исследователя / А. М. Новиков.– М.: "Эгвес", 2003. – 104 с.

131. Новиков, С.П. Применение информационных технологий в образовательном процессе / С.П. Новиков // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 7–13.
132. Новый словарь иностранных слов. Более 60000 слов и выражений. – М.: АСТ, 2007. – 1152 с.
133. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. академ. наук, Ин-т рус. яз. им В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2001. – 994 с.
134. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Оникс, 2008. – 1200с.
133. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ М-ва образования. Рос. Федерация от 11 февраля 2002 г., № 393 // Вестн. образования. – 2002. – № 6. – С. 10–40.
135. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А.В. Осин. – М.: «Издательский сервис», 2004. – 320 с.
136. Парамонова, К.К. Рождение фильма для детей / К.К. Парамонова – М.: Изд-во ВГИК, 1962. – 37 с.
137. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
138. Пензин, С.Н. Анализ фильма. Учебно-методическое пособие для студентов / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. –31 с.
139. Пензин, С.Н. Учебное кино в университете / С.Н. Пензин // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. – № 2. – С.66–72.
140. Пензин, С.Н. Медиаобразование: дорога длиною в жизнь / С.Н. Пензин // Медиаобразование. – 2005. – № 5. – С.43–51.

141. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. – 176 с.
142. Пензин, С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства. Дис. канд. искусств. – М., 1986. – 210 с.
143. Петров, Ю.Н. Особенности управления качества образования в высшем учебном заведении. ВГИПИ. Н.Новгород.
144. Петрова, Н.П. Виртуальная реальность / Н.П. Петрова. – М.: Аквариум, 1997. – 256 с.
145. Петрова, Н.П. Новые технологии образования / Н.П. Петрова // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1996. – № 1. – С. 154–162.
146. Полуэхтова, И.А. Телевидение в развитии художественной культуры школьников // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. – М., 1998. – С. 65–85.
147. Программа учебного курса «История медиаобразования» // Медиаобразование. – 2005. – № 4. – С.71–78.
148. Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе» // Медиаобразование. – 2005. – № 6. – С.78.
149. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособие / П. И. Пидкасистый. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 112 с.
150. Пидкасистый, П.И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П. И. Пидкасистый, О.Б. Тыщенко // Педагогика. – 2000. – №5. – С. 7–13.
151. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века 3-е

изд. / А.И. Пискунов, В.М. Кларин, М.Г. Плохова и др. – М.: Сфера, 2007. – 496 с.

152. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие / А. П. Панфилова; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 361 с.

153. Платов, В.Я. Деловые игры: Разработка, организация, проведение / В.Я. Платов.– М.:Профиздат, 1991. – 192 с.

154. Понятийный аппарат педагогики и образования / ред. И.Я. Лернер. – М., 1994. – 130 с.

155. Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий / Отв. ред. А.К.Юров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 98с.

156. Проблемы профессионально–педагогической подготовки учителя: Сб. науч. тр. / Моск. гос. открытый пед. ин–т // Отв. ред. Ю.Г. Круглов. – М.: МГОПИ, 1992. – 153 с.

157. Проблемы высшего образования в программах ЮНЕСКО / под ред. Ю.С. Кулик. – М.: НИИВШ, 1986. – 44 с.

158. Разлогов, К.Э. Что такое медиаобразование? / К.Э. Разлогов //Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С.68–75.

159. Прохоров Е.П. .Введение в теорию журналистики / Е.П. Прохоров. – М.:Изд-во: МГУ, 2005. – 367 с.

160. Прохоров Е.П. Исследуя журналистику / Е.П. Прохоров. – Рип– Холдинг, 2006. – 202 с.

161. Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь / Ю.М. Рабинович. – Курган, периодика, 1991. – 120 с.

162. Реан, А.А. Психология и педагогика/ А.А. Реан. – СПб: Питер, 2005. – 432с.

163. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа – пресс, 1994. – 205 с.

164. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. – 1 т.
165. Саперов, В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Автореф. дис... канд.пед наук. – М., 1969. – 24 с.
166. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
167. Селезнев, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А. Селезнев. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001.– 80 с.
168. Синк, Д. С. Управление производительностью: планирование, измерение, оценка, контроль и повышение: пер. с англ. / Д. С. Синк; общ. ред. В. И. Данилова–Данильяна. – М.: Прогресс, 1989. – 522 с.
169. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований. (в помощь молодому исследователю) / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
170. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. — 96 с.
171. Сластенин, В.А. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / В.А. Сластенин, В.П. Каширин . – 4–е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2006 . – 478 с.
172. Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подышова. М.: Магистр, 1997. – 224 с.
173. Смирнов, И.П. Теория профессионального образования / И.П. Смирнов. – М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. — 320с.
174. Совместная деятельность: методология, теория, практика [Текст] / отв. ред. А. А. Журавлев. – М.: Наука, 1988. – 229 с.

175. Солганик, Г.Я. Язык современной публицистики / Г.Я. Солганик. – М.: Флинта, 2007. – 232 с.
176. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование. / А.В. Спичкин – Курган, 1999. – 114 с.
177. Стариченко, Б.Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем / Б.Е. Стариченко. – Уральский гос. пед. университет, Екатеринбург, 1998. – 208 с.
178. Степанова, А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Л., 1973. – 33 с.
179. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство: курс лекций: учебное пособие / Т.А. Стефановская. – Москва: Совершенство, 1998. – 368 с.
180. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации // "Российская газета" – 2008.– 02. – № 16. – С.16.
181. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения / В.А. Сухомлинский: сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль: в 3 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1979 – 560 с.
182. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
183. Узнадзе, Д. Н. Теория установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе; под ред. Ш. А. Надиршвили. – М.: Ин-т практ. психологии, 1977. – 448 с.
184. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. профессора М.М. Поташника.– М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

185. Усов, Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно – эстетическом воспитании учащихся // Кино – детям. М., 1982. – с.34–44, с.31.
186. "Российская педагогическая энциклопедия" под.ред. А.П. Горкина. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 800 с.
187. Усов, Ю.Н. Медиа – образование в России (на материале экранных искусств) // Материалы Российско–Британского семинара по медиа – образованию (2–8 октября 1995 г.). – М. , 1995. – 17 с., С. 5.
188. Усов, Ю.Н. Как смотреть фильм / Ю.Н. Усов //Сов. экран. – 1984. – № 12. – С. 28 – 36.
189. Усов, Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления / Ю.Н. Усов // Искусство и образование. – 2000. – № 3. – С. 48–69.
190. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учеб. пособие / В. А. Федоров. – М.: «Академия», 2008. – 203 с.
191. Фёдоров, А.В. Терминология медиаобразования / А.В. Федоров // Искусство и образование. – 2000. – №2. – С. 33–38.
192. Федоров, А.В. Медиаобразование в зарубежных странах / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд–во Кучма, 2003. – 238 с.
193. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов: ЦВВР. – 708 с.
194. Федоров, А.В. Медиаобразование: социологические опросы / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд–во Кучма, 2007. – 228 с.
195. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Изд–во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

196. Федоров, А.В. Проблемы медиаобразования. / А.В. Федоров, И.В. Челышева, А.А. Новикова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.
197. Федоров, А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории / А.В. Федоров // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – с. 24–38.
198. Федоров, А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания / А.В. Федоров // Перемена. – 2007. – № 3. – С. 34–45.
199. Федоров, А.В. Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла / А.В. Федоров // Медиаобразование. – 2006. – № 2. – С.87–100.
200. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА – М, 2009. – 576 с.
201. Философский словарь / под ред. Фролова – 5-е изд-е. – М.: Политиздат, 1987.– 356 с.
202. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.
203. Хуторский, А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие / А.В. Хуторский. – М.: «Академия», 2008. – 252 с.
204. Хилько, Н.Ф. Медиакультурное взаимодействие и экология экранного творчества / Н.Ф. Хилько // Искусство и образование. – 2004. – № 4. – С.71–79.
205. Челышева, И.В. Медиаобразование в системе высшего профессионального педагогического образования / И.В. Челышева // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования – 2010. Т.2 / Под общ. ред. Е.Л.Вартановой, И.В.Жилавской. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – С.19–25.

206. Чельшева, И.В. Теория и история российского медиаобразования / И.В. Чельшева. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
207. Чельшева, И.В. Медiateкст и его прочтение / И.В. Чельшева // Медиаобразование. – 2006. – N 1. – С.102–104.
208. Черепинский, С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 166 с.
209. Чичерина, Н.В. Медiateкст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов / Н.В. Чичерина. – М.: ЛКИ, 2008. – 232 с.
210. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.
211. Шариков, А.В. Предисловие // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – 225., С.5.
212. Шерковин, Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю.А. Шерковин. – М.: Мысль, 1973. – 215 с.
213. Шилова М.И. Теория и методика воспитания: традиции и новации: Избранные педагогические труды / М.И. Шилова. – Красноярск: Универс, 2003. – 721с.
214. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с
215. Штофф, В. А. Проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 269 с.
216. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

217. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения / Н.Е. Эрганова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.
218. Юдина, Е.Н. Медиапространство как культурная и социальная система / Е.Н. Юдина. – М.: Прометей, 2005. – 160 с.
219. Якушина Е.В. Дискуссия по проблемам Интернет-образования и медиаобразования / Е.В. Якушина // Вопросы Интернет-образования. – 2001. – №1. – С.63–65.
220. Якушина Е.В. Подростки в Интернете: специфика информационного воздействия / Е.В. Якушина // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 45–62.
221. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) Media Education Worldwide: UNESCO, 256 p.
222. Kubey, R. (Ed.). (1997). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 484 p.
223. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 15–68.
224. Media education. – Paris: UNESCO, 1984. – 93p. P. 8.
225. Federman, J. (Ed.) (1997). National Television Violence Study. Vol. 2. Santa Barbara: Center for Communication and social Policy University of California, 54 p.