

УДК 316.77:001.8

ББК С55.325.1:С55.57с

Ч-411

**И. В. Чельшева,
Таганрог, Россия**

ПРАКТИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ЗАНЯТИЙ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ*

Статья посвящена описанию методики медиаобразовательных занятий с учащимися и студентами. Методика медиаобразовательных занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализованно-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий. Автором рассматриваются комплекс игровых и творческих заданий, в структуру которых включаются элементы теории медиаобразования и анализа медиапроизведений.

Ключевые слова: медиаобразовательные занятия, медиаобразование, критическое мышление, медиатекст, аудиовизуальная медиакультура, медиатворчество

MEDIA EDUCATION PRACTICE: FORMS, METHODS AND APPROACHES OF TEACHING AT SCHOOL AND UNIVERSITY**

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И. В. Чельшева.

** The article was written with the financial support of the grant RHF "Strategy contemporary

This article describes the methodology of media education lessons at school and university. This methodology is based on using a literary analysis, literary imitation, theatrical and in-role performances as well as artistic and imitative creative exercises. The author of the article considers the complex of playing and creative exercises, which structure includes elements both of the media education theory and the media works analysis.

Key words: media education lessons, media education, critical way of thinking, media text, audiovisual media culture, media creativity

Методика медиаобразовательных занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализованно-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий. В основе творческих заданий лежит анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.]. В ходе выполнения школьниками (студентами) комплекса игровых и творческих заданий, в структуру которых включаются элементы теории медиаобразования и анализа медиапроизведений, целенаправленно решаются основные задачи медиаобразования [Челышева, 2008].

В процессе медиаобразования учащиеся и студенты получают новые знания, выходят на более высокий осознанный уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, анализа, синтеза и т.д. Среди основных приемов работы здесь наиболее продуктивными нам представляются мозговой штурм (мозговая атака),

решение эвристических и проблемных задач, дискуссия, игровая деятельность и т.п.

Значение игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе огромно. Это отмечается многими педагогами и психологами: Н. П. Аникеевой, Л. С. Выготским, В. С. Сухомлинским, Г. П. Щедровицким, Д. Б. Элькониным и другими. К основным признакам игры в широком смысле относят добровольную и свободно выбранную деятельность, способную доставить большое удовольствие всем ее участникам. Как известно, игровая деятельность способствует развитию внимания, памяти, мышления, смекалки и т.д. Игра способна пробудить внутренние силы ребенка, развивать его самостоятельность, умение справляться со стоящими перед ним проблемами и задачами. Игра развивает творческие способности, в том числе и способность к осуществлению новых видов деятельности. Управляя содержанием игры, включая в ее сюжет определенные роли, педагог может способствовать стимулированию положительных качеств личности, обогащать опыт переживаний и чувств. В медиаобразовательной деятельности получили распространение игры-импровизации, театрализованные, ролевые, сюжетно-ролевые, образно-ролевые, имитационные, режиссерские игры на медиаматериале.

Большой интерес школьников и студентов вызывают ролевые игры на материале различных медиа. Например, на материале прессы художественная компонента медиатекстов рассматривается в процессе работы «Школьных редколлегий», проведения «Конкурса дизайнеров» и др. Школьники и студенты активно работают над созданием собственных медиатекстов на заданные или свободные темы, иллюстрируют статьи всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей до компьютерного монтажа и дизайна). В процессе медиаобразовательного занятия может быть организована ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Эта игра имеет несколько вариантов воплощения: игроки могут в процессе

обсуждения гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, действие которого перенесено в другую историческую эпоху. Это задание, как правило, реализуется в минигруппах для того, чтобы участники могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обсуждения, читая «по ролям» [Чельшева, 2011].

Приведем пример театрализованного этюда на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры – подготовка и проведение «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр. Возможен и иной вариант выполнения этого задания, заключающийся в подготовке «интервью»: небольшие творческие группы готовятся интервьюировать мифологических/сказочных персонажей конкретных медиапроизведений или их авторов.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев фильма, телевизионной программы и т.п., может служить выполнение театрализованного задания «суд». Между школьниками (студентами) распределяются роли «судьи», «прокурора», «адвокатов», «обвиняемых» и т. д. В качестве «обвиняемых» могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета медиапроизведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что процедура «судебного процесса», даже если он театрализованый, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и

«адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, представить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность «подсудимых». Понятно, что такая работа требует от аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, и ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения.

В творческих играх, наиболее близких по своей сущности к ролевым, активность участников направлена на выполнение замысла, развитие сюжета. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры – в частности, играет важную роль в расширении кругозора аудитории. Таким образом, творческие игры обеспечивают участникам новую позицию – исследователя, творца, вовлекают в поисковую деятельность. Именно такие задания вызывают особый интерес аудитории, будят смекалку, воображение.

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой работы является создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев. В процессе их подготовки используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм». При практической реализации сценарных разработок возможна организация ситуативных игр: «Биржа труда» (подбор кандидатур на роли телеведущих, актеров, репортеров и т.п.), «Теленовости» (конкурс ведущих, подготовка материалов для «выпуска новостей» и т.п.), «Репортаж с места событий» (развитие умения интерпретировать различную информацию), «Рекламная пауза» (презентация «собственной продукции», подготовка рекламных роликов), «Ток-шоу» (работа в микрогруппах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др.

Не утратило своей актуальности и одно из традиционных творческих медиаобразовательных заданий – просмотр и анализ фрагментов медиатекстов: определение их жанровой, художественной специфики, обсуждение достоинств и недостатков, рецензирование медиаматериала. Анализ произведений медиакультуры способствует развитию эстетических и художественных способностей аудитории, содействует более полноценному медиавосприятию, развитию критического мышления. Просмотр и коллективное обсуждение экранных медиатекстов (фильмов, телепередач и т.п.) способствует созданию атмосферы диалога, свободного обсуждения, развитию критического мышления и аргументированной оценке медиаинформации [Челышева, 2011].

В процессе анализа произведений медиакультуры широко применяются дискуссионные методы, которые могут осуществляться в форме «мозгового штурма», анализа жизненных ситуаций и т.п. По степени педагогического управления различают свободные, не контролируемые ведущим, и направляемые дискуссии. Дискуссия – достаточно сложная форма работы, требующая тщательной подготовки и организации. Выделяют несколько этапов организации дискуссии в классе или студенческой аудитории:

1) утверждение. Это способ отреагировать, подтвердить понимание или выразить недоумение по поводу сказанного. Утвердительные фразы звучат менее жестко, чем вопросы, и поэтому часто побуждают к более свободному ответному высказыванию;

2) вопросы. Аудитория с большим энтузиазмом обсуждает свои вопросы, а не вопросы учителя. Поэтому необходимо всячески их на эти вопросы провоцировать: «Так что можно спросить по содержанию этого текста?», «Чего мы пока не коснулись в нашем обсуждении?», «Что осталось неясным?», «С чем вам хотелось бы согласиться?», «... не согласиться»;

3) сигналы. Поскольку комментарий педагога зачастую оказывается чересчур весомым, лучше руководить дискуссией с помощью жестов и сигналов, и ничего не произносить вслух. Недоуменное выражение лица учителя для учащихся сигнал: требуется разъяснение. Руки, как бы

взвешивающие два предмета («что перетянет») подают сигнал учащимся сравнить предложенные идеи и решить, с какой из двух они согласны. Выражение доброжелательной заинтересованности ободряет ученика, который с трудом подыскивает слова; чтобы выразить свои мысли;

4) молчание. Когда вопрос задан, нужно дать время на размышление. Молчание, длящееся три, четыре или пять секунд, – могучий стимул заполнить паузу. Если ее не заполняет учитель, добровольцы найдутся наверняка [Загашев, 2003].

Для того чтобы дискуссия была эффективной, ее участникам необходимо обладать определенными знаниями по обсуждаемой проблеме. При организации дискуссии педагогу необходимо выбрать и сформулировать ее тему, определить продолжительность, наметить основные вопросы для обсуждения. В процессе дискуссии педагог выполняет роль консультанта, обобщает высказанные мнения, задавая по мере необходимости наводящие и уточняющие вопросы, делает выводы и заключения. К примеру, после просмотра фильма в студенческой аудитории возможно осуществление автобиографического анализа, в процессе которого студенты соотносят события, происходящие в аудиовизуальном медиатексте со своим жизненным опытом, моделируют жизненные ситуации на основании событий, которые происходили с ними в жизни.

Творческие задания и упражнения на медиаматериале могут быть включены в ход какой-либо игры, викторины или конкурсной программы. Конкурсы, турниры, олимпиады представляют собой соревновательные формы приобщения учащихся и студентов к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории. Известно, что театрализованные, ролевые игровые и творческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют школьникам и студентам «вжиться» в роль героев медиапроизведения, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний. Подготовка театрализованных заданий на медиаматериале

позволяет аудитории представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли «кинокритиков», «журналистов», «режиссеров», «операторов», что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиапроизведения, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности. К недостаткам некоторых ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.» [Федоров, 2007].

Медиаторчество – признанное средство художественного развития, самовыражения детей и взрослых. К примеру, занимаясь медиаторчеством, можно попытаться создать собственный фильм или виртуальный музей, в котором в качестве экспонатов будут помещены фотографии или видеохроника и т.д. Как показывает практический опыт, и школьники, и студенты с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего творческого поиска в аудитории. После просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включающее основные структурные компоненты медиатекста, соответствие готовой работы заявленному жанру, качество готового видеоматериала и т.д. Кроме того, участники творческих групп могут не только осуществлять съемочный процесс, но и организовать «рекламную компанию» – сделать своими руками киноафиши, подготовить и продемонстрировать рекламные объявления, нарисовать коллективные рисунки на темы медиатекстов, создать компьютерную презентацию собственного медиапродукта и т. д. С этой целью широко используются техники рисования, коллаж, создание комиксов по

мотивам известных произведений экранной медиакультуры, компьютерные программы и т. д.

Элементы медиаобразования всё активнее используются в учебно-воспитательном процессе. Например, всем известная форма работы, применяемая учителями-предметниками, – устный журнал представляет собой специально подготовленную с помощью медиасредств информацию, приобщающую школьников к различным областям знаний. Выпуски такого журнала могут быть посвящены разным темам: «Информационное общество», «Компьютерная анимация», «Экология» и т.д.

Еще одной интересной формой работы на занятиях с привлечением медийных источников может стать обзор научно-технических статей в периодической печати. Регулярно, по мере выхода в печати того или иного научно-популярного журнала школьники (студенты) знакомят аудиторию с наиболее интересными публикациями, устно или письменно (в виде рефератов или творческих работ). Эти работы затем могут быть опубликованы в стенной газете.

Последние годы в практике школьного и вузовского медиаобразования стали все активнее проводиться Интернет-форумы. Данная форма работы представляет собой обмен мнениями с помощью электронных писем определенной тематики. Интернет-форумы отличаются мобильностью, возможностью осуществления обратной связи, использованием дополнительных информационных ресурсов (фотографий, видеороликов и т.д.).

Одной из важных задач медиаобразования является развитие критического мышления аудитории. Методы и технологии РКМ нашли свое применение в медиаобразовательных занятиях со школьной и студенческой аудиторией. Например, метод ИНСЕРТ (интерактивная система пометок для эффективного чтения и мышления) проводится с целью побудить аудиторию к отслеживанию собственного понимания читаемой и воспринимаемой информации, обсуждению произведения медиакультуры, умению вычленять истинную и ложную информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над

текстом, фильмом, телепередачей и т.д. ИНСЕРТ формирует умение самостоятельно и глубоко осмысливать информацию, тщательно ее прорабатывать, пристально вглядываться в детали, что особенно важно в условиях интенсификации информационного потока.

В методике развития критического мышления также широко известен приём З-Х-У (Что мы знаем? Что мы хотим узнать? Что мы узнали?). Данный прием способствует активизации исследовательских умений аудитории, классификации полученных знаний. Данный прием все чаще используется и в медиаобразовании. Для применения этого приема доска или большой лист бумаги делится на три широкие колонки, озаглавленные соответственно: «Знаем», «Хотим узнать», «Узнали». После того, как педагогом объявляется тема занятия, аудитория обменивается мнениями о том, что им уже известно по изучаемой проблеме. Обсуждение продолжается, пока не выявятся основные сведения, в справедливости которых аудитория не сомневается. Они заносятся в колонку «Знаем». Затем учащимся (студентам) предлагается сгруппировать предложенные идеи по категориям.

Спорные идеи и вопросы заносятся в колонку «Хотим узнать». Можно попросить учащихся (студентов) дополнить этот список вопросами о том, что еще они хотят узнать по данной теме. Все возникшие соображения записываются на доску. После этого начинается работа над изучаемой темой. Если, например, в процессе занятия предполагается изучение медиатекста (газетной или журнальной статьи, сайта, или просмотр фильма), необходимо еще раз обсудить вопросы, которые были поставлены аудиторией, и нацелить их, таким образом, на более углубленное изучение медийной информации.

После того, как разбор материала занятия будет закончен, целесообразно перейти к третьей колонке: «Узнали». Здесь педагог просит учащихся (студентов) записать, что они почерпнули, изучая тему, причем расположить ответы надо параллельно соответствующим вопросам, из второй колонки, а прочую новую информацию расположить ниже. Поработав индивидуально, учащиеся (студенты) обмениваются своими соображениями по колонке

«Узнали» со всей группой. Итоги заносятся в третью колонку на доску. Затем в процессе обсуждения аудитория может сравнить первоначальную информацию по теме занятия с вновь изученной, сделать аргументированные выводы. Если в процессе изучения темы остаются вопросы, которые остались без ответа, они переносятся на новый цикл «Знаем/Хотим узнать/Узнали».

Ключевой технологической моделью развития критического мышления является модель ВОР (Вызов-Осмысление-Размышление). Основные положения данной технологии успешно применяются в процессе анализа произведений медиакультуры. Остановимся подробнее на методических подходах к данной модели.

Известно, что более прочно запоминается актуальная информация. Поэтому стимулирование интереса к новому знанию происходит через «извлечение» уже известного учащимся (студентам) материала и выяснение появившихся вопросов. Возникшие вопросы вызывают потребность в новых знаниях. Таким образом, вызов подготавливает, настраивает аудиторию на ту информацию, которая будет изучаться на следующих этапах работы.

Этап осмысления предполагает ввод новой для учащихся информации (в процессе медиаобразовательного занятия это может быть просмотр фильма или телевизионного фрагмента, изучение статьи в журнале и т.д.).

Последний этап (размышление) имеет особое значение, так как именно здесь происходит осознание приобретенной информации.

В современной педагогической науке существуют конкретные формы и приемы для работы на этапе вызова, на этапе осмысления, и на этапе размышления. Например, приемы для стадии вызова направлены на активизацию ранее полученных знаний по теме, на пробуждение любознательности и определение целей изучения предстоящего материала. Примером здесь может служить прием парной мозговой атаки. Парам учащихся (студентов) предлагается составить список того, что они знают или думают по изучаемой теме. Для этого задания устанавливается жесткий лимит времени – обычно пять минут. Парная мозговая атака особенно эффективна для учащихся

(студентов), которым трудно высказывать свое мнение перед большой аудиторией. Зачастую, обменявшись мнением с товарищем, такой ученик (студент) обретает бóльшую уверенность и легче выходит на контакт со всей группой. Кроме того, работа в парах позволяет высказаться гораздо большему числу учащихся. Разновидностью данного приема является групповая мозговая атака.

В конце занятия, на этапе размышления может применяться Парное подведение итогов. Пары, которые проводили мозговую атаку, готовясь к чтению текста, просмотру фильма или телепередачи, могут теперь вернуться к своим записям и сравнить, какие соображения у них были до, и какие появились после завершения обсуждения произведения медиакультуры.

Форма работы «Ключевые термины» особенно продуктивна при изучении новых понятий медиа и медиаобразования. Педагог выбирает из текста журнальной статьи четыре-пять ключевых терминов и выписывает их на доску. Парам отводится пять минут на то, чтобы методом мозговой атаки дать общую трактовку этих терминов и предположить, как они будут применяться на занятии. Когда учащиеся (студенты) приходят к единому выводу, применяется повторное изучение текста – с тем, чтобы проверить правильность их применения. В конце занятия возможно повторное обращение к данному приему: учащиеся (студенты), которых перед изучением темы попросили дать общую трактовку ключевых терминов и предположить, как они будут применяться в конкретном медиатексте, теперь, после чтения, просят описать, как же они в действительности применяются.

В методике медиаобразования хорошо зарекомендовал себя прием свободного письменного задания: учащимся (студентам) предлагается за пять минут, не останавливаясь, записать все, что им приходит в голову по определенной теме (к примеру, «Популярные телевизионные передачи»). По истечении пяти минут можно предложить им прочитать написанное своему партнеру. Существует целый ряд вариантов выполнения данного задания. Допустим, можно предложить парам поделиться своими идеями со всей группой

и создать ситуацию групповой мозговой атаки, или предложить подчеркнуть в своем сочинении те мысли, в которых менее всего уверен автор, и затем при обсуждении проверить их правильность.

Методический прием «Взаимообучение» достаточно часто применяется в практике медиаобразовательных занятий на материале прессы. Данный прием, как и прием взаимопроса, позволяет всем участникам образовательного процесса оказаться в роли учителя и направлять остальных в работе над медиатекстом (который должен отличаться информативностью, актуальностью темы, вызывать интерес у аудитории). Взаимообучение организуется в группах из четырех-семи человек, которым раздаются экземпляры одного и того же текста. Учащиеся по очереди играют роль учителя – роль, которая требует от них выполнения пяти определенных действий. Когда все члены группы прочитали абзац (про себя), «учитель» делает следующее:

- 1) суммирует содержание абзаца;
- 2) придумывает вопрос по тексту и просит аудиторию на него ответить;
- 3) разъясняет моменты текста, которые для остальных участников остались непонятными;
- 4) дает прогноз возможного содержания следующего абзаца;
- 5) дает задание перед чтением следующего абзаца.

Перед проведением данного приема, особенно в школьной аудитории, педагог должен проинструктировать каждую группу в отдельности, как им следует действовать, оказавшись «учителями».

В методике медиаобразования с целью развития критического мышления получили широкое распространение разработки для самостоятельных занятий. Такие разработки помогают направить исследовательскую деятельность учащихся (студентов) даже в отсутствие педагога – допустим, когда они получили задание самостоятельно прочитать текст (просмотреть и проанализировать фрагмент из фильма).

Разработки для самостоятельных занятий помогают развивать критическое мышление, если они отвечают следующим требованиям:

1) помогают заметить достаточно тонкое движение мысли, которое они вряд ли отследили бы сами, но отнюдь не заменяют при этом тщательного чтения текста;

2) стимулируют критическое и иное мышление, высокого порядка на всех этапах работы;

3) служат трамплином для дискуссии или письменной работы [Заир-Бек, <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm>].

Примером такой разработки могут стать Двойные дневники – метод, который дает возможность аудитории тесно увязать содержание медиатекста (например, содержание фильма) со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность. Особенно полезны Двойные дневники, когда учащиеся (студенты) получают задание изучить произведение медиакультуры вне учебной аудитории.

Чтобы сделать Двойной дневник, ученики (студенты) должны, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. Слева они записывают, какая часть медиатекста произвела на них наибольшее впечатление (воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни, вызвала положительные или отрицательные эмоции и т.д.). С правой стороны дневника аудитории предлагается разместить свои комментарии (например, Какие мысли вызвала та или иная сцена фильма? Какой вопрос возник в связи с ней? и т.д.).

«Таблица-синтез» – стратегия развития критического мышления, возникшая первоначально как метод парного чтения, может успешно применяться в медиаобразовании для развития рефлексивного восприятия медиаинформации. Она побуждает (учащихся) студентов к диалогу с медиатекстом, к критическому осмыслению его содержания. Для заполнения такой таблицы аудитории предлагаются формы таблицы-синтеза (см. табл. 1).

Таблица 1

Форма таблицы-синтеза

Ключевые моменты (эпизоды) медиатекста	На что я обратил внимание?	Почему именно на это я обратил внимание? (анализ)

Вывод _____

При первом восприятии текста (например, просмотре видеофрагмента) заполняются первые две графы, а третья – после окончания просмотра фильма и анализа первых двух граф. Заполнение таблицы может происходить в паре, так как диалог, возникающий в процессе подобного парного обсуждения, способствует принятию более аргументированной точки зрения обоих партнеров по общению, которые могут задавать друг другу уточняющие вопросы, обсуждать непонятные моменты и т.д. После заполнения в специальной графе каждый учащийся (студент) излагает выводы, сопровождая их аргументацией.

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательного занятия, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие иметь четкую цель и комплекс педагогических задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям учащихся определенного возраста, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий помогает педагогу обеспечить творческое участие каждого учащегося (студента) в процессе медиаобразования.

Библиографический список

1. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. 284 с.

2. Заир-Бек С. И. Критическое мышление // [Электронный ресурс]. URL: <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/technology.htm> (Дата обращения 04.11.2014).
3. Федоров А. В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2007. 228 с.
4. Чельшева И. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Учебное пособие для вузов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 302 с.
5. Чельшева И.В. Методические и технологические подходы к медиаобразовательному процессу: классификация и пути реализации // Медиаобразование, 2011. № 4. С.79-93.
6. Чельшева И.В. Перспективные направления развития медиаобразования в России: деятельность научно-образовательных центров // Инновации в образовании, 2011. № 3 С.77-87.