Глава 1. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям

В официальных отчетах и интервью многих отечественных министерских чиновников часто приводятся впечатляющие результаты побед российских школьников и студентов на разного рода престижных международных научных олимпиадах. На этом основании делается однозначный вывод: российские учащиеся впереди планеты всей. Вывод, бесспорно, приятный, но, увы, по отношению к уровню массового образования в России - ложный.

Стабильные успехи (пусть даже самые грандиозные) двух-трех десятков юных интеллектуалов никоим образом не отражаются на поступательном падении уровня знаний и умений миллионов обычных школьников и студентов нашей страны. К примеру, исследование авторитетной международной организации «PISA, проведенное в 2000 году, показало, что 15-летние учащиеся России читают ниже среднеевропейского уровня, а результаты 2003 года показали дальнейшее ухудшение. … В 2000 году Россия из 32 промышленно развитых стран занимала 27-29 место, а в 2003 году из 40 стран, принимавших участие в исследовании, - 32-34 места» [Сметанникова, 2005, с.22].

При этом, согласно результатам исследований, российские «учащиеся не показали умений работать с объемной, правдоподобной и противоречивой информацией, изложенной как в текстах сложной структуры, так и заданной вне основного текста, критически оценивать информацию, работать с понятиями, которые противоположны их ожиданиям, … продемонстрировали неумение вычерпывать информацию из текстов разных типов, не смогли выделить информацию из вопроса, привлечь информацию, находящуюся за пределами задания, использовать свой личный опыт, сведения из смежных областей. Им трудно было вспомнить, домыслить и даже угадать информацию. … Задания, требующие перехода от понимания общего содержания к деталям и наоборот, вызывали затруднения. … Трудность представляли задания, требующие реконструкции замысла автора (цели текста) и его точки зрения. В тексте-рассуждении, аргументации, убеждении учащиеся не смогли увидеть разницу между фактами и мнениями» [Сметанникова, 2005, с.22-23].

Грустная ситуация, сложившаяся в сфере традиционного чтения (и понимания текстов) в последние десятилетия сопровождается комплексом проблем и процессов, которые возникают в связи с радикальной сменой медийных приоритетов подрастающего поколения. Казалось бы, еще недавно, школьники читали в основном бумажные тексты (книги, прессу). Но сегодня они все больше тяготеют к медиатекстам в электронном формате (телевизионном, компьютерном, интернетном и пр.). Произошла смена модели традиционного чтения.

Опираясь на данные многочисленных социологических исследований, В.П.Чудинова убедительно доказала следующие тенденции, характерные для чтения современных школьников и молодежи [Чудинова и др., 2004, с.12-13]:

-постепенное снижение интереса к печатному слову, падение престижа чтения и как следствие - сокращение доли чтения в структуре свободного времени;

-преобладание прагматичного, информационного, «делового» чтения (то есть по учебной программе), 48% учащихся читают литературу только в учебных целях) над «свободным»;

-изменение «свободного» (досугового) чтения в сторону предпочтения литературы развлекательного характера;

-уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, предпочтение периодики (в основном опять-таки развлекательной, рекреативной, настраивающей на легкое, поверхностное чтение);

-усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение;

И это не удивительно – напичканные медийной техникой квартиры современных городов (и особенно – мегаполисов) дают учащимся широкий выбор, который, как правило, решается в сторону наименее «затратных» способов чтения медиатекстов. Например, необременительного просмотра развлекательных телепередач… Вот почему на вопрос: «Что ты делал вчера?» российские подростки назвали просмотр ТВ (68%) и видеофильмов (20%), игры в компьютерные игры (33%), слушание музыки (27%). И только 17% отметили чтение книг и периодики… [Чудинова и др., 2004, с.73-74].

Проведенный нами опрос студенческой аудитории показал аналогичные результаты.

Такого рода тенденция в ближайшее время (с расширением доступа к системе интернет) будет только усиливаться. Уже сегодня многие люди предпочитают читать свежие газеты на мониторе, а не в традиционном бумажном виде. Есть и любители «скачивать» на свой домашний компьютер толстые тома художественной литературы из виртуальной библиотеки Мошкова взамен покупки их в книжном магазине… Аналогичные процессы проходят, причем, еще более активно, во многих зарубежных странах.

Нравится это кому-то или нет, но всем нам приходится привыкать к новой ситуации, когда общение с печатными текстами сменяется широким спектром контактов с медиатекстами, преимущественно аудиовизуальными, экранными…

Однако изменение типа медийных контактов не снимает с повестки дня проблему развития критического мышления и компетентности учащихся по отношению к медиатекстам различных видов и жанров.

В связи с этим хочется отметить широкий разброс терминологии в научных исследованиях на эту тему. Как в России, так и за рубежом используются (часто как синонимы) такие наиболее распространенные термины, как «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и др.

Такого рода терминологический разнобой выявили, к примеру, исследования Н.И.Гендиной, которая провела анализ различных определений, связанных с понятием информационной культуры и обнаружила, что в современном мире «используется неунифицированная терминология, зачастую без четкого определения (…), взамен таких близких по смыслу понятий, характеризующих знания и умения человека по работе с информацией, как «библиотечно-библиографическая культура», «культура чтения», «библиотечно-библиографические знания», «библиотечно-библиографическая грамотность», все чаще используются понятия «компьютерная грамотность», «информационная грамотность», «информационная культура» [Гендина, 2005, с.21].

Аналогичный анализ плюс специальный опрос экспертов был проведен нами [Fedorov, 2003; Федоров, 2005] по отношению к терминологии медиаграмотности и медиаобразования. В результате мы пришли к похожему выводу: довольно большая группа экспертов посчитала (и, на наш взгляд, абсолютно обосновано), что медиаграмотность (media literacy) есть результат медиаобразования (media education). Но есть и определенные разночтения, смешение терминов «медиаобразование» (media education), «медиаграмотность» (media literacy) и «изучение медиа» (media studies).

Сразу можно отметить, что термин «медиакультура» («медийная культура») в применении оценки знаний и умений человека кажется нам наименее удачным из-за слишком широкой терминологической трактовки. С.И.Ожегов определяет культуру 1) как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей; 2) то же, что и культурность, то есть находящееся на высоком уровне культуры, соответствующее ему; 3) разведение, выращивание какого-нибудь растения или животного; 4) высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие умения [Ожегов, 1989, с.314]. Исходя из этого, медиакультура (media culture) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории медиакультура (или, к примеру, аудиовизуальная культура) может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатексты, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Например, по определению Н.А.Коноваловой медиакультура личности - диалоговый способ взаимодействия с информационным обществом, включающий ценностный, технологический и личностно-творческий компоненты и приводящий к развитию субъектов взаимодействия [Коновалова, 2004, с.9].

Такой же системой уровней развития личности может выступать и информационная культура, которая рассматривается как «составная часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность устойчивых навыков и постоянного эффективного применения информационных технологий (ИТ) в своей профессиональной деятельности и повседневной практике» [Инякин, Горский, 2000, с.8].

Н.И.Гендина считает, что «информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Эта составляющая является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [Гендина, 2005, с.21].

Согласно Ю.С.Инякину и В.А.Горскому, модель процесса формирования информационной культуры личности включает в себя компоненты культуры личности (знания, ценностно-целевую ориентацию, опыт информационно-познавательной, творческой деятельности, коммуникации компоненты информационных технологий) по отношению к компонентам информационных технологий (базы данных, интернет, телевидение, прикладные программы, электронная почта, power point и т.д.) [Инякин, Горский, 2000, с.10].

По нашему мнению, понятие информационная культура шире, чем медиакультура, так как первое относится к сложным взаимоотношениям личности с любой информацией, включая, разумеется, медийную, а второе - только к сфере контактов человека со средствами (массовой) коммуникации.

Сравнивая традиционные словарные трактовки слов «грамотность» и «компетентность», также можно также обнаружить их сходство и близость.

Например, у С.И.Ожегова по словом компетентный понимается человек 1)знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; 2)обладающий компетенцией; а компетенция – как 1)круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-то полномочий, прав [Ожегов, 1989, с.289]. В том же словаре грамотный человек трактуется как 1)умеющий читать и писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок; 2)обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области [Ожегов, 1989, с.147].

В энциклопедическом словаре под грамотностью подразумевается 1) широком смысле – владение навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка; 2) в узком смысле – умение только читать или читать и писать простейшие тексты; 3) наличие знаний в какой-либо области [Сов.энцикл. словарь, 1984, с.335], а слово компетенция (от лат. competo – добиваюсь, соответствую, подхожу) определяется как 1) круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области [Сов.энцикл. словарь, 1984, с.613].

Можно привести примеры и других определений грамотности, компетентности и компетенции, но они в целом отличаются лишь стилистически.

При всем сходстве определений «компетентность» и «грамотность» мы склонны согласиться с Н.И.Гендиной, что в бытовом, широко распространенном понимании, «в самом слове «грамотность» есть оттенок элементарности, примитивности, отражение самого простого, начального уровня образования» [Гендина, 2005, с.21]. Вместе с тем, термин компетентность видится нам более адресным и конкретным по отношению к знаниям и умениям человека, чем более емкий и многозначный термин культура.

А.Н.Дахин предложил свои трактовки терминов образовательной компетентности и образовательной компетенции. В его понимании, образовательная компетентность – способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности. (…) Образовательная компетентность является следствием личностно ориентированного обучения, поскольку относится к личности учащегося и формируется только в процессе выполнения им определенного комплекса действий, а образовательная компетенция – уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, которое определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника [Дахин, 2004].

На наш взгляд, определения А.Н.Дахина выглядят расплывчатыми, а разделение на компетентность и компетенцию - искусственным (а что разве образовательная компетентность не может иметь разных уровней? И нужно ли специально для обозначения этих уровней использовать еще и термин компетенция?). Вот почему мы не сочли возможным опираться на разработки А.Н.Дахина как на базу для определения термина медиакомпетентность (медийная компетентность).

С.В.Тришина определят информационную компетентность как «интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [Тришина, 2005].

При этом информационной компетентности присущи следующие свойства [Тришина, 2005]:

дуализм - наличие объективной (внешней оценки информационной компетентности) и субъективной (внутренней - самооценки своей информационной компетентности индивидуумом) сторон;

относительность - знания и базы знаний быстро устаревают и их можно рассматривать как новые только в условно-определённом пространственно-временном отрезке;

структурированность - каждый человек имеет свои особым образом организованные базы знаний;

селективность - не вся поступающая информация трансформируется в знания, встраиваемые в имеющиеся организованные базы знаний;

аккумулятивность - знания и базы знаний с течением времени имеют тенденцию к «накоплению» - аккумуляции, становятся шире, глубже, объёмнее;

самоорганизованность - процесс самопроизвольного возникновения в неравновесных системах новых структур баз знаний.

«полифункциональность» - наличие разнообразных предметно- специфических баз знаний (семантическая составляющая баз знаний является полифункциональной).

С.В.Тришина выделяет также следующие функции информационной компетентности [Тришина, 2005]:

-познавательную, направленную на систематизацию знаний, на познание и самопознание человеком самого себя;

-коммуникативную, носителями которой являются семантическая компонента, носители информации;

-адаптивную, позволяющую адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе;

-нормативную, проявляющуюся, прежде всего системой моральных и юридических норм и требований в информационном обществе;

-оценочную, предполагающую умения ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявлять и отбирать известную и новую, оценивать значимую и второстепенную;

-интерактиавную, направленную на активную самостоятельную и творческую работу самого субъекта, ведущую к саморазвитию, самореализации.

На наш взгляд, логику С.В.Тришиной, опирающейся на труды А.В.Хуторского [Хуторской, 2002; 2003], можно принять, но определение медиакомпетентности требует несколько иного, конкретно направленного на средства (массовой) коммуникации подхода.

Зарубежные педагоги давно уже узаконили термин медиакомпетентность (нем. – мedienkompetenz, англ. – media competence и т.д. см., например, определения Baake, 1999; Blumeke, 2000; Pottinger, 1997). Например, в Германии под медиакомпетентностью понимается способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально-ответственному действию по отношению к медиа» [Tulodziecki, 1997, p.120]. При всей привлекательности этого лаконичного определения, в нем, как нам кажется, не хватает конкретики. И если понимать медиакомпетентность как синоним медиаграмотности, то определение Р.Кьюби выглядит предпочтительнее: медиакомпетентность/медиаграмотность (media competence/media literacy) – «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p.2].

В ряде научных работах последних лет стал употребляться еще один термин «медиаобразованность», который по сути перекликается с понятиями «медиаграмотности» и «медиакомпетентности». В частности, медиаобразованность педагогов Н.В.Змановская трактует «как совокупность систематизированных медиазнаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиаобразования школьников в педагогическом процессе» [Змановская, 2004, с.10].

В некоторых работах прошлых лет [Федоров, 2001; 2005 и др.] мы также использовали термин «медиаграмотность» и «медиаобразованность», «медиакультура личности», однако терминологический анализ, приведенный выше, привел нас к выводу: термин медиакомпетентность более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Развитие медиакомпетентности аудитории основано на ряде компонентов. «Первый компонент - опыт. Чем больше у нас опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше наш потенциал для развития более высокого уровня … Второй компонент - активное приложение умений в сфере медиа. Третий компонент - созревание/готовность к самообразованию» [Potter, 2001, p.18]. Полагаем также, что стоит обратить внимание и на классификацию умений, необходимых для медиакомпетентности личности, выделенных известным американским медиапедагогом С.Дж.Бэрэном [S.J.Baran]:

1) «способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум»;

2) понимание и уважение силы влияния медиатекстов;

3) способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии, чтобы действовать соответственно;

4) развитие компетентного предположения о содержании медиатекста;

5) знание условностей жанров и способность определять их синтез;

6) способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того, насколько влиятельны их источники;

7) знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов» [Baran, 2002, pp.57-58].

Аналогичную, но более компактную и систематизированную структуру медиакомпетентности, состоящую из пяти блоков обязательных умений, разработал немецкий педагог В.Вебер: «Во-первых, это обе формы деятельностно ориентированного анализа медиа:

1) отбор и использование того, что могут предложить медиа;

2) разработка своего собственного медиапродукта.

Во-вторых, в терминах содержания, обе формы включают знания и аналитические способности, связанные с:

-креативными возможностями, на которых основаны различные виды медиа;

-предусловиями для эффективного использования медиа;

-экономическими, социальными, техническими, политическими условиями, которые связаны с производством и распространением медиапродуктов» [Вебер, 2002].

На этом фоне ключевые знания и умения, характеризующие информационную компетентность (уровень информационной культуры), предложенные Н.И.Гендиной [Гендина, 2005, с.22], кажутся более узкими (умение самостоятельно сформулировать свою информационную потребность и выразить ее словесно; знание основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида запроса: адресный, тематический, фактографический; умение извлечь информацию из источника и правильно оформить результаты своей информационно-аналитической деятельности).

Классификация показателей медиакомпетентности личности (медиаграмотности личности, развития личности в области медиакультуры) составлена нами (см. таб.1) с учетом подходов Р.Кьюби, Дж.Поттера и В.Вебера а также с опорой на шесть основных понятий медиаобразования, выделенных в качестве базовых ведущими британскими медиапедагогами [Bowker, 1991; Hart, 1997, p.202; Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.285 и др.]: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии - видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть вербального, аудиовизуального, монтажного ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия).

При этом у каждого из семи показателей медиакомпетентности мы выделили высокий, средний и низкий уровни развития. Бесспорно, такого рода типология достаточно условна, однако дает представление о дифференцированном подходе к развитию медиакомпетентности, когда при наличии высоких уровней контактного или креативного показателей возможен средний или даже низкий уровень информационного и оценочного показателей. Если же говорить об уровнях перцептивного показателя, то у многих людей при наличии ярко выраженного одного показателя (скажем, «первичной идентификации») остальные могут проявляться в неразвитом, «свернутом» состоянии. Несомненно одно: без развитого медиавосприятия и способности к анализу и оценке медиатекста невозможно говорить о высоком уровне медиакомпетентности человека. Ни знания фактов истории медиакультуры, ни частота общения с медиа, ни практические умения создавать медиатексты не могут сами по себе сделать индивида медиакомпетентным.

Таб.1.Классификация показателей медиакомпетентности личности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | ***Показатели медиакомпетентности:*** | ***Расшифровка содержания показателей медиакомпетентности личности:*** | ***Соответствие данного***  ***показателя основным***  ***понятиям медиаобразования:*** |
| 1 | мотивационный | мотивы контакта с медиа и  медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические,  психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические,  терапевтические и др. | да |
| 2 | контактный | частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами) | да |
| 3 | информационный | знания терминологии, теории и истории медиакультуры,  процесса массовой коммуникации | да |
| 4 | перцептивный | способности к восприятию медиатекстов | да |
| 5 | интерпретационный/ оценочный | умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров на  основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления | да |
| 6 | практико-  операционный (деятельностный) | умения выбирать те или иные  медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты, умения самообразования в медийной сфере | да |
| 7 | креативный | наличие творческого начала в различных аспектах  деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа | да |

Полагаем, что данная классификация выглядит более обоснованной и структурированной, чем список предложенных одним из ведущих американских медиапедагогов/исследователей А.Силвэрблэтом [Silverblatt, 2001, pp.2-3] так называемых «элементов медиаграмотности»:

-способность критического мышления, которая дает возможность аудитории развить независимые суждения о содержании медиа (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности личности – А.Ф.);

-понимание процесса массовой коммуникации (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-понимание воздействия медиа на личность и общество (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-развитие умений анализировать и обсуждать медиатексты (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-рассмотрение содержания медиа как «текста», который обеспечивает понимание нашей современной культуры и нас самих (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-развитие способностей получать удовольствие, понимать, и оценивать медийное содержание (в нашей классификации входит в перцептивный и интерпретационный/оценочный показатели медиакомпетентности – А.Ф.);

-способность производить эффективные и ответственные медиатексты (в нашей классификации входит в практико-операционный/деятельностный и креативный показатели медиакомпетентности – А.Ф.).

При разработке нашей классификации развития медиакомпетентности/медиаграмотности личности мы также учитывали характеристики высокого и низкого уровня, разработанные Дж.Поттером [Potter, 2001, pp.28, 53]:

*Характеристика высокого уровня развития медиакомпетентности:*

-выделение главного смысла медиатекста;

-анализ: выявление основных элементов медиатекста;

-сравнение: определение похожих и уникальных фрагментов медиатекста;

-оценка ценности медиатекста или его фрагмента; суждение на основе сравнения согласно определенному критерию;

-реферирование: способность создавать краткое, ясное и точное описание медиатекста;

-обобщение;

-дедукция: использование общих принципов, чтобы объяснить отдельные сведения;

-индукция: выведение общих принципов из наблюдения отдельных сведений;

-синтез: способность повторно собирать элементы в новую структуру» [Potter, 2001, p.53].

*Характеристика низкого уровня развития медиакомпетентности:*

-«слабый интеллект (в отношении решении проблемы и творческих способностей), предпочтение того, чтобы «все шло своим чередом»; слабая память, способная иногда запомнить только очень важные вещи (например, ночью перед экзаменом);

-тематическая зависимость, отсутствие проницательности, то есть непонимание того, что является важным в сообщениях; нужда в советчике, помощнике, справочнике, руководстве изучения;

-низкая терпимость к многозначности медиатекстов, неуверенность;

-слабое концептуальное дифференцирование при наличии немногих категорий для сообщений; отрицательное отношение к новым сообщениям, которые не соответствуют привычным категориям, или упрощение данного медиатекста - переброс его в самую легкую категорию.

-высокая импульсивность быстро принимаемых решений с принесением в жертву точности» [Potter, 2001, p.28].

Учитывалось также и определение «критической автономии» личности по отношению к медиатекстам в трактовке А.Силверблэта (A.Silverblatt) и Е.М. Энрайт Элисейри (E.M.Enright Eliceiri): «Как первичная цель медиаграмотности, критическая автономия - это умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

Подробные расшифровки уровней отдельных показателей развития медиаграмотности аудитории, согласно разработанной нами классификации, раскрыты в таблицах 2-8.

Таб.2. Классификация уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | ***Уровни мотивационного показателя:*** | ***Расшифровка уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности:*** |
| 1 | Высокий уровень | широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих,  этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:  -выбор разнообразного жанрового и тематического  спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;  -стремление получить новую информацию;  -стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);  -стремление к идентификации, сопереживанию;  -стремление к подтверждению собственной  компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;  -стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;  -стремление к художественным впечатлениям;  -стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;  -стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов. |
| 2 | средний уровень | комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:  -выбор разнообразного жанрового и тематического  спектра медиатекстов при доминирующей ориентации на развлекательные жанры;  -стремление к острым ощущениям;  -стремление к рекреации, развлечению;  -стремление к идентификации, сопереживанию;  -стремление получить новую информацию;  -стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста;  -стремление к компенсации;  -стремление к психологическому «лечению»;  -стремление к художественным впечатлениям;  -слабая выраженность или отсутствие интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами. |
| 3 | низкий уровень | узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:  -выбор только развлекательного жанрового и  тематического спектра медиатекстов;  -стремление к острым ощущениям;  -стремление к рекреации, развлечению;  -стремление к компенсации;  -стремление к психологическому «лечению»;  -отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами. |

На широкий и дифференцированныйкомплекс мотивов контактов аудитории с медиа и медиатекстами (в частности, познавательных, эмоциональных, эстетических и моральных и др.), обращают внимание многие исследователи [см., к примеру: Potter, 2001, p.8]. Конечно, данные мотивы во многом зависят от таких факторов, как среда (микро и макро) обитания/общения, наследственность/генетический код, образование/воспитание, возраст, гендер и др.

**Таб.3. Классификация уровней контактного показателя медиакомпетентности**личности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | ***Уровни контактного показателя:*** | ***Расшифровка уровней контактного показателя медиакомпетентности личности:*** |
| 1 | высокий уровень | ежедневные контакты с различными видами медиа и медиатекстов |
| 2 | средний уровень | контакты с различными видами медиа и медиатекстов  несколько раз в неделю |
| 3 | низкий уровень | контакты с различными видами медиа и медиатекстов не более чем несколько раз в месяц. |

Здесь стоит обратить внимание на амбивалентность данного показателя. С одной стороны, высокий уровень частоты контактов аудитории с медиа и медиатекстами вовсе не означает высокого уровня показателя медиакомпетентности в целом (можно ежедневно часами смотреть ТВ, видео и DVD, но при этом совершенно не уметь анализировать медиатексты). С другой стороны, низкий уровень контакта с различными медиа может не только означать «стремление быстро избежать сообщений, представляющих сложность, сузить контакты с медиатекстами до минимального количества, чтобы всегда оставаться с тем, что знакомо и защищать себя от необходимости расходовать дополнительные умственные усилия» [Potter, 2001, p.28], но и повышенную избирательность индивида, не желающего в больших количествах потреблять низкокачественную, по его мнению, медиапродукцию.

Таб.4. Классификация уровней информационного показателя медиакомпетентности личности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | ***Уровни информационного показателя:*** | ***Расшифровка уровней информационного***  ***показателя медиакомпетентности личности:*** |
| 1 | высокий уровень | знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание  процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира |
| 2 | средний уровень | знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиакультуры |
| 3 | низкий уровень | отсутствие знаний (или крайне скудные,  минимальные знания в этой области) базовых  терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиакультуры |

Думается, данная классификация уровней информационного показателя развития медиакомпетентности личности вполне соотносится с выдвинутыми Дж.Поттером [Potter, 2001, p.6] наиболее важными знаниями: о реальном мире, об условностях, используемых авторами медиатекстов; об отраслях медиапроизводства: об их происхождении, о примерах развития, об экономической базе и структуре, контекстах; о воздействии медиа (знание долгосрочных и сиюминутных «медиаэффектов», признание воздействия медиа на общество и индивидуумов; осознание того, что влияние медиа связано не только с нашим поведением, но и с нашими познаниями, отношениями, эмоциями, и физиологией). При этом можно выделить два типа предшествующих медийному контакту знаний. «Сначала, *культурное* знание, исходящее из нашего общего социального опыта (например, речь идет о наборе стереотипных понятий)… Во вторых, более определенное*интертекстуальное* знание, полученное из нашего опыта контакта с другими текстами» [Buckingham, 1991, p.25].

Таб.5. Классификация уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | ***Уровни***  ***перцептивного показателя:*** | ***Расшифровка уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности:*** |
| 1 | высокий уровень: уровень «комплексной идентификации» (уровень отождествления с автором медиатекста) | отождествление с автором медиатекста при  сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать  ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета,  восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 b, с.314] |
| 2 | средний уровень: уровень «вторичной идентификации» (уровень отождествления с персонажем/ведущим медиатекста) | отождествление с персонажем медиатекста: то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя/ведущего, понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.) |
| 3 | низкий уровень:  уровень «первичной идентификации» (уровень наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста) | эмоциональная, психологическая связь со средой, фабулой (цепью событий) медиатекста: то есть способность воспринимать цепь событий в  медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности  с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной  в медиатексте и т.п.) |

При анализе уровней перцептивного показателя развития медиакомпетентности личности, бесспорно, следует обратить внимание на то, что «большинство людей помнят только 40% увиденного и 10% услышанного» [Potter, 2001, p.24], и что «медиавосприятие – одновременно *активный* и *социальный* процесс» [Buckingham, 1991, p.22].

При составлении приведенной выше классификации мы опирались на разработки ведущих медиапедагогов. Например, на предложенные Г.А.Поличко «четыре уровня художественного восприятия:

-первый уровень или самый низкий – уровень первичного восприятия, когда усваивается только фабульная сторона произведения. … мы определяем этот уровень как уровень *фабульного восприятия*;

-второй уровень – более сложный. … от состава событий – к осмыслению их, от фабулы к сюжету. Сюжет, или осмысленная фабула, становится таковым через совокупность выразительных средств конкретного искусства. Осмысление автором фабулы, превращение ее в данный сюжет данного произведения осуществляется через конкретику художественных средств данного искусства. Такое совмещение выразительных средств в процессе построения сюжета из фабульных событий структуралисты называют «синтаксисом». Мы заимствуем этот термин для обозначения совокупности выразительных средств данного искусства, обусловивших переход от фабулы в сюжет. Этот уровень носит в исследовании наименование *сюжетно-синтаксического восприятия;*

-третий уровень – следующая ступень восприятия; это освоение произведения как авторской модели мира, авторской концепции, … *авторски-концептуальный уровень восприятия*;

-четвертый уровень, высший. Это уровень *интерпретации* произведения, когда происходит «переплавка» эстетической информации в личностные качества, через произведение, через авторскую концепцию … - к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова. … интерпретация воспринимаемого произведения осуществляется на любом уровне восприятия, но только после освоения авторской концепции может быть осуществлено по-настоящему творческое, непримитивное толкование творения» [Поличко, 1987, с.7-8].

Нами учитывалась также классификация уровней медийного восприятия, разработанная Е.А.Бондаренко:

1. бытовой уровень восприятия (ограничен бытовыми мотивировками сюжета, характеров персонажей);
2. уровень социума (даются более глубокие характеристики персонажей и психологические мотивировки поступков, есть понятие о расчете экранного произведения на определенную аудиторию);
3. уровень художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, экранное зрелище как вид текста – выделение смысловых единиц повествования, характеристика их взаимодействия: внимание к выбору актеров, характеру съемки, освещению, цветовому решению, монтажу и т.п.);
4. уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из конкретной системы художественной образности данного произведения);
5. уровень возникновения собственной концепции (собственных умозаключений) по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией произведения [Бондаренко, 1997, с.22-23].

При этом надо отметить, что классификация уровней медиавосприятия (с опорой на исследования Ю.Н.Усова, Г.А.Поличко, Е.А.Бондаренко и др.) может быть еще более развернутой и подробной. Один из такого рода вариантов предложен Н.Ф.Хилько:

1. рекреативно-гедонистический уровень медиавосприятия (ограничен развлекательно-рекреативной мотивацией, отсутствием ярко выраженных характеров);
2. бытовой (бытовая, утилитарная мотивация и соответствующий характер персонажей);
3. эстетический уровень (личностная мотивация, эстетическое постижение образа);
4. уровень интерпретации (выявление личностного смысла и духовного содержания произведения, яркое выражение внутреннего видения);
5. микросоциальный уровень (проявляется в связи с микросредой, даются психологические мотивировки персонажей, устанавливается связь с восприятием произведений конкретной аудиторией);
6. макросоциальный уровень (предполагает критический анализ проблемы и ее развертывание во временном пространстве, направленность на социум);
7. уровень осознания художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, выделение смысловых единиц повествования);
8. уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из системы художественной образности произведения);
9. уровень возникновения собственной концепции (автономный) и формирования своего видения: собственные умозаключения по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией [Хилько, 2001, с.196].

С другой стороны, в рамках эстетической теории медиаобразования возможна ориентация на художественные приоритеты в перцептивном показателе развития медиакомпетентности. Именно такая точка зрения главенствовала в отечественной медиапедагогике в 60-х – 70-х годов прошлого века: «Установка на полноценное восприятие фильма как произведения искусства может быть сформирована при условии: 1) развития образной и эмоциональной памяти, воссоздающего воображения; 2) знакомства с общеэстическими понятиями, на основе которых формируются критерии оценки произведений литературы и кино; 3) развития нравственных и эстетических чувств; 4) отношения к фильму как творческому отражению жизни; 5) понимания художественных средств фильма как способа проникновения в авторскую мысль» [Иванова, 1978, с.6-7].

Рассуждая об уровнях медийного восприятия, на наш взгляд, следует также учитывать так называемый «фольклорный» тип перцепции. Ибо, как совершенно справедливо отметила Н.М.Зоркая:

-существует абсолютно реальное (а отнюдь не мифическое) подавляющее большинство зрителей с едиными эстетическими потребностями, пристрастиями и вкусом;

-в основе единого вкуса лежат константы народного вкуса и архетипы фольклорного восприятия («сказочность слушания», «балаганность смотрения» и т.д.);

-в фаворитах публики … в той или иной модификации воспроизводятся традиционные фольклорные сюжеты, действуют механизмы внутренней серийности. Этого рода репертуар – массовая, серийная продукция играет роль некой почвы, спрессованного «культурного слоя» вековых традиционных образов, сюжетов, «блоков», «тропов» фольклорных жанров, иные из которых имеют древнее или древнейшее происхождение [Зоркая, 1981, с.136-137].

Одной из своеобразных черт современной социокультурной ситуации помимо стандартизации и унификации является адаптация популярной медиакультурой характерных приемов языка, присущего прежде лишь «авторским» произведениям. В этом смысле характерно восприятие массовой аудиторией видеоклипов. Казалось бы, сложилось парадоксальная ситуация: в видеоклипах (music video) сплошь и рядом используются открытия авангарда медиа – причудливый, калейдоскопический, рваный монтаж, сложная ассоциативность, соляризация, трансформации объемов, форм, цвета и света, «флэшбеки», «рапиды» и т.п. спецэффекты. А аудитория у них (в отличие от аудитории элитарных мэтров-авангардистов) – массовая.

На наш взгляд, это происходит вовсе не по причине адекватного усвоения, к примеру, молодежной аудиторией, постмодернистских стандартов, намеков и ассоциаций. Просто короткая длительность клипа, быстрая смена монтажных планов, упругий, динамичный аудиовизуальный ритм не дают соскучиться даже самой неискушенной в медийном языке публике. И в этом тоже проявляется плюралистичность популярной медиакультуры, рассчитанной на удовлетворение дифференцированных запросов аудитории.

Для массового успеха медиатекста важны также терапевтический эффект и феномен компенсации. Разумеется, восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно. Еще З.Фрейд писал, что «культура должна мобилизовать все свои силы, чтобы поставить предел агрессивным первичным позывам человека и затормозить их проявления путем создания нужных психологических реакций» [Фрейд, 1990, с.29].

Итак, на основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что медиатексты популярной культуры своим успехом у аудитории обязаны множеству факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.

В последнее время массовая медиакультура обрела интерактивность виртуального мира, в медиатекстах которого можно выделить следующие основные черты [Костина, 2006, с.236-237]:

-актуальность существования, т.е. существования без прошлого и будущего, снятие противоположности между жизнью и смертью, реальным и воображаемым;

-включенность в события, когда человек непосредственно проявляет себя действующим или пребывает в иллюзии действия;

-централизацию культурной перспективы, фокусирующейся в пространстве человека, где весь мир воспринимается ориентированным на него;

-сходство интерактивного медиатекста с состоянием сна, возможность его осмысления через метафору сновидения;

-порожденность – продуцируемость виртуальных объектов взаимодействия человека и компьютера или (интер)активностью человека.

Видео/компьютерные игры, построенные на этих принципах, вобрали в себя весь фольклорно-мифологический набор архетипов и пользуются успехом у массовой аудитории во многом благодаря тем же факторам, что традиционные медиатексты. Однако их влияние усиливается интерактивным участием человека в развитии сюжета компьютерного медиатекста.

Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

После нескольких лет совместных исследований нам совместно с известным канадским медиапедагогом К.Ворснопом (C.Worsnop) удалось разработать показатели уровней критического анализа медиатекстов [см., например, Worsnop, 2004, pp.57-59]. Такого рода показатели были определены нами в процессе медиаобразовательных занятий с российскими и канадскими студентами. Им (соответственно – в Канаде и России) предлагался один и тот же медиатекст. Далее шли двадцатиминутные интервью, разделенные на три части:

1. неструктурированная, произвольно построенная первая часть, когда студентам задавались вопросы безо всяких подсказок и «наводок»: Что вы можете сказать об этом медиатексте? Кто-нибудь может сказать что-то еще?
2. сконцентрированная на выявлении основной концепции медиатекста вторая часть с вопросами типа: Какой эпизод, по-вашему мнению, лучший? Почему? Какой можно отнести к кульминационным? Почему? Каковы основные идеи произведения?
3. сфокусированная на вопросах, выявляющих особенности авторской концепции и языка медиатекста, третья часть интервью: Каков характер отношений между персонажами медиатекста? Почему Вы сделали такой вывод? Каким языком пользуется автор в том или ином эпизоде медиатекста и почему? и т.п.

Все интервью со студентами были сняты на видео и потом были расшифрованы для последующего анализа. Оказалось, что вопросы первого типа эффективны только для аудитории, обладающей высоким уровней медиакомпетентности. Зато вопросы второй и третьей части интервью существенно помогли студентам более глубоко проанализировать медиатекст.

В последующие годы мы продолжили медиаобразовательные эксперименты в студенческой аудитории, что позволило точнее сформулировать классификацию уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности (см. таб. 6).

Таб.6. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | ***Уровни интерпретационного***  ***/оценочного***  ***показателя:*** | ***Расшифровка уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности:*** |
| 1 | высокий уровень | Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается  аргументированное согласие или несогласие с  авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать  медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая  автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей. |
| 2 | средний уровень | 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 медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей. |
| 3 | низкий уровень | Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность,  подверженность внешнему влиянию, отсутствие  (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан  на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей. |

При обосновании классификации уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности мы опирались на характеристики следующих способностей аудитории к восприятию медиатекстов, предложенные Ю.Н.Усовым: 1)многоаспектное осмысление образного воссоздания факта в пластической композиции отдельных эпизодов, их сцеплений, в художественном строе; 2)определение логики развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях; 3)чтение скрытой образности, прием художественного решения темы, многослойности внутреннего содержания; 4)восприятие развития художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации пространства: графической, тональной организации, темпоритмической организации произведения за счет повтора визуальных образов, планов, их временной деятельности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных фрагментов, визуальных тем [Усов, 1989a, с.17-18].

Ясно, что в данном случае Ю.Н.Усов описывал проявления высшего интерпретационного уровня аудиовизуальной медиакомпетентности. Американский теоретик и медиапедагог Дж.Поттер называет подобные умения расширенными. «Есть два виды умений, способствующих развитию медиаграмотности, - пишет в этом контексте Дж.Поттер. - Элементарные умения - те, которые развиваются у нас в течение ранних лет жизни. … И расширенные умения, требующие сознательного усилия и критической перспективы. Они требуют активного восприятия медиатекстов через анализ, сравнение, оценку и рефлексию, также как умения, способствующие выявлению смысла (вывод, индукция, и синтез)» [Potter, 2001, p.52].

Согласно Дж.Поттеру [Potter, 2001, p.129], внутри каждого из уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности человека можно выделить также: **1)** **познавательные** (*знания:* структурных, повествовательных и пр. особенностей жанровой формулы; *умения:* способность анализировать содержание медиатекста, распознать его жанровую формулу, идентифицировать/сравнивать ключевые эпизоды фабулы, типы персонажей и темы); **2) эмоциональные** (*знания,* основанные на воспоминании о личном опыте, как это ощущалось бы в конкретной ситуации сюжета медиатекста; *умения:* способность анализировать чувства персонажей, идентифицировать себя с позицией различных персонажей, способность управлять своими эмоциями, вызванными сюжетом и темой медиатекста); **3) эстетические** (*знания:* o сценарном мастерстве, режиссуре, редактировании и т.д.; *способности:* анализировать профессионализм и художественный уровень медиатекста; сравнивать мастерство, проявленное в трактовке данного сюжета со знакомыми аналогами); **4) моральные** (*знания:* различных моральных принципов, ценностей и решений – в том числе в системе медиа - их значимости; знания историй, аналогичных рассказанным в конкретном медиатексте - с точки зрения «хорошей» и «плохой» морали; *способности* анализировать моральные составляющие медиатекста, доказанные решениями персонажей, значимость этих решений, для сюжета и основной темы медиатекста; сравнивать этические решения, представленные в медиатексте, с решениями в других произведениях; оценивать этическую ответственность медиапродюсеров и составителей репертуара) **аспекты.**

Говоря об анализе жанров медиатекстов надо, конечно, учитывать, что «жанр может восприниматься как код. Но с интерпретационной точки зрения важно, что специфический жанр также составляет перспективу, путь понимания мира и нашего существования. Различные жанры фокусируются на различных сторонах социальной и личной жизни» [Gripsrud, 1999, p.145].

При анализе проблемы интерпретации медиатекстов, на наш взгляд, правомерно учитывать, что «индивидуум интерпретирует содержание медийных сообщений любого типа, исходя из:

*-фона*(что аудитория уже знает о теме?);

*-уровня интереса/внимания*(насколько аудитория заинтересована темой?);

*-предрасположения*(каково отношение аудитории к теме – положительно или отрицательно - в начале разговора?);

*-приоритетов*(могут ли проблемы иметь особое значение для аудитории? Почему?);

*-демографического профиля*(национальное/гендерное/расовое/этническое происхождение; возраст; образование; материальная обеспеченность);

*психологического профиля*(самоконцепция; эмоциональность; жизненный опыт; отношение к другим; личные стремления);

*-коммуникационной среды*(каков размер аудитории? Что она делает, когда получает информацию?);

*-стадии развития* человека» [Silverblatt, 2001, pp.40-41].

При этом во время контактов с медиа аудитория с низким «порогом толерантности» к содержанию и форме медиатекстов воспринимает/анализирует их иначе, чем аудитория с высоким уровнем медиакомпетентности. Если медийное сообщение соответствует предварительному мнению (установке на медиавосприятие) людей с низким «порогом толерантности», то «этот медиатекст становится укреплением их мнений. Если поверхностный слой медиатекста не отвечает предвзятому мнению человека, сообщение игнорируется. Короче говоря, нет никакого анализа. Люди с высокой терпимостью к многозначности не имеют аналитического барьера» [Potter, 2001, p.26].

Известно, что для интерпретации/анализа любого медийного сообщения чрезвычайно важно знание исторического и культурного контекста. Как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.46-47]:

-медиатекст может предусматривать понимание периода его создания;

-в странах с ограниченными гражданскими свободами, авторы медиатекстов часто вынуждены комментировать политические и культурные проблемы косвенным способом (как, например, это было многие годы в СССР – А.Ф.);

-понимание медиатекстов может обеспечиваться пониманием исторических событий/ссылок;

-медиатексты иногда содержат социальную критику, которая предсказывает исторические события;

-медиатексты могут предусматривать реакцию аудитории на происходящие события;

-медиатексты могут играть активную роль в формировании исторических событий (этот тезис можно подкрепить множеством примеров, когда активно внедряемая медийная интерпретация определенных событий влекла за собой поддержку/отторжение широкими массами людей тех или иных идей/действий/законов и т.п. – А.Ф.).

Яркое подтверждение последнего тезиса мы находим в трудах ведущего теоретика медиа Д.Рашкоффа (D.Rushkoff), который среди примеров активного медийного воздействия на исторические события выделил прием, который «называется *маргинализацией* и часто используется по сей день, особенно для организации реакций на медиавирусы. Чтобы обеспечить общественную поддержку нелогичной политике, лидерам нужно назвать имя врага и демонизировать его, а потом направить на демона ярость общества. Все продолжающие выступать против предлагаемой политики должны быть умалены, выведены из игры или маргинализированы» [Rushkoff, 1994, 2003, с.31].

Надо учитывать также, что «контекст, особенно социальный, обычно неявен. Например, строго социальная интерпретация имеет тенденцию к изучению следующих вопросов: Кто автор/художник? Какова была его роль в обществе? Каков культурный контекст в обществе, где художник рос и/или работает? Какова политическая и социальная суть медиатекста? Как это сообщение может быть оценено с использованием преобладающих ценностей культуры художника, а не аудитории?» [Semali, 2000, p.55].

Как мы уже отмечали, медиакомпетентность развивает умения критического мышления, которые помогают независимым суждениям и компетентным решениям людей в ответ на информацию, переданную через каналы массовых коммуникаций. «Стратегии развития критического мышления поощряют школьников/студентов думать*диалогически,* то есть быть способными разобраться в противоположных точках зрения или ссылках. Умения критического мышления по отношению к медиаграмотности включают следующее: 1)различение фактов, поддающимися проверке и ценностным утверждениям; 2)определение надежности утверждения или источника; 3)определение точности утверждения; 4)различение между гарантированными и негарантированными утверждениями; 5)выявление предвзятости; 6) идентификация явных и неявных предположений; 7)распознавание логических несоответствий; и 8)определение силы аргумента» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

При этом критический анализ медиатекста видится нам «как процесс диалога, а не достижения согласованной или предопределенной позиции» [Buckingham, 2003, p.14]. И здесь нет, и не может быть однозначных, раз и навсегда «утвержденных» трактовок медиатекстов. В самом деле, можно ли считать ответы аудитории менее «критическими» просто на том основании, что они успешно/неудачно обнаруживают предвзятости позиции авторов медиатекста? А что, если кто-то утверждает, что почувствовал предвзятости, которые сам я не обнаружил? Или чье-то «неверное истолкование» медиатекста или его части было случайным? Что является адекватным свидетельством справедливости любых таких прочтений? И как такие критерии должны быть утверждены? До какой степени полноценная трактовка, или, действительно, ошибочное утверждение по части предвзятой позиции создателей медиатекста может быть различима?. … Эмпирически тексты *не имеют*тех смыслов, которыми их наделяют читатели, и все трактовки чтения текстов одинаково *неверны*» [Buckingham, 2000, p.216]. Так мы еще раз выходим на понимание как актуальности самой концепции «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера, так и ее практического применения в процессе медиаобразования.

Таб.7. Классификация уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности\*

**\***развернутые характеристики уровней практико-операционных (деятельностных) показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | ***Уровни практико-***  ***операционного (деятельностного) показателя:*** | ***Расшифровка уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности:*** |
| 1 | высокий уровень | практические умения самостоятельного выбора,  создания/распространения медиатекстов (в том числе –  созданных лично или в составе группы людей)  различных видов и жанров, умения активного  самообразования в медийной сфере |
| 2 | средний уровень | практические умения выбора,  создания/распространения медиатекстов (в том числе –  созданных лично или в составе группы людей)  различных видов и жанров с помощью консультаций педагогов/специалистов |
| 3 | низкий уровень | отсутствие (или крайне слабая  выраженность) практических умений выбора,  создания/распространения медиатекстов,  умений самообразования в медийной сфере  и/или нежелание этим заниматься. |

При этом следует помнить, что обучение практическим умениям по части создания медийных текстов заключают в себе некоторую «опасность, на которую обращали внимание многие критики - легкомысленное подражание школьников/студентов доминирующим профессиональным методам, потому что они кажутся учащимся*единственно* доступными. Роль преподавателя здесь должна дать возможность студентам понять, как сделаны эти предпочтения, задать вопрос об их значении для аудитории и предложить возможные альтернативы» [Buckingham, 1991, p.27].

Таб.8. Классификация уровней креативного показателя медиакомпетентности личности\*

**\***развернутые характеристики уровней креативных показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | ***Уровни креативного показателя:*** | ***Расшифровка уровней креативного показателя***  ***медиакомпетентности личности:*** |
| 1 | высокий уровень | ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной,  игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа |
| 2 | средний уровень | творческие способности проявляются лишь в  отдельных видах деятельности, связанной с медиа,  при этом они не носят ярко выраженного характера |
| 3 | низкий уровень | творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще. |

Размышляя о возможных вариантах классификации уровней креативного показателя медиакомпетентности личности, мы согласны с мнением Н.Ф.Хилько: «одна из причин появившихся в последние годы проблем в системе образования и художественной педагогики, в частности, состоит в том, что позитивные возможности аудиовизуальной культуры с точки зрения ее креативного содержания и самореализационных возможностей в педагогической практике и саморазвитии используются далеко не в полной мере. Культурный потенциал аудиовизуального творчества остается мало востребованным в силу того, что в большей степени реализуется его техническое или технологическое содержание, а не личностно-развивающие возможности» [Хилько, 2001, с.5].

Надо отметить, что в последние годы некоторые ведущие медиапедагоги выдвигают новое видение медиакомпетентности**/**медиаграмотности, называя ее интермедиальной. В частности, Л.М.Семали и Э.В.Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.W.Pailliotet] утверждают, что «*интермедиальность* бросает вызов преподавателям и студентам, чтобы критически исследовать их мировоззрение и доказать, что изучение медийных представлений расы, гендера, класса, возраста, или сексуальной ориентации будет столь же важно, как изучение идей и смыслов медиатекстов» [Semali, Pailliotet, 1999, p.13]. С другой в начале XXI века все больше актуализируется экологический компонент медиакомпетентности, который трактуется исследователями [Хилько, 2001] в плане способности личности к автономности коммуникации с медийными «шумами»…

Итак, мы приходим к **выводу,** что ***медиакомпетентность личности это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.***

Таким образом, дляличности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики

**1) мотивационного показателя:**широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

-выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;

-стремление получить новую информацию;

-стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);

-стремление к идентификации, сопереживанию;

-стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;

-стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;

-стремление к художественным впечатлениям;

-стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;

-стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

**2) контактного показателя:**частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

**3)** **информационного показателя:**знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

**4)** **перцептивного показателя:**отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 b, с.314];

**5) интерпретационного/оценочного показателя: у**мения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

**6)** **практико-операционного показателя:**практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

**7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории:**ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.