

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков  
Кафедра английского языка

Аскарова Бегимай

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Формирование медиакомпетенции при обучении английскому языку на  
уровне основного общего образования

Направление подготовки 44.03.05 - Педагогическое образование (с двумя профилями  
подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы - Иностранный язык и иностранный  
язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: Битнер М.А. \_\_\_\_\_  
кандидат филологических наук, доцент  
«11» июня 2021 г. Битнер  
(подпись)

Руководитель: Казыдуб Н.Н. Казыдуб  
доктор филологических наук, профессор  
Дата защиты « 24 » \_\_\_\_\_ июня 2021 г.  
Обучающийся Бегимай А.  
«11» июня 2021 г. Аскарова  
(подпись)

Оценка отлично  
(прописью)

Красноярск  
2021

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования медиакомпетенции на уроках английского языка .....	8
1.1. Понятия медиакомпетентности и медиакомпетенции. ....	8
1.2 Показатели оценочного компонента медиакомпетенции и критерии оценки уровня его развития.....	11
1.3 Методы развития оценочного компонента медиакомпетенции.....	14
1.4 Характеристика возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся 9 класса .....	19
Выводы по первой главе.....	21
Глава 2. Разработка серии упражнений, направленной на развитие оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса на уроке английского языка .....	23
2.1 Диагностика уровня сформированности оценочного компонента медиакомпетентности у обучающихся 9 класса .....	23
2.2 Отбор материала для разработки серии упражнений.....	26
2.3 Опытнo-экспериментальное обучение чтению на английском языке, направленное на формирование медиакомпетенции обучающихся 9 классов .....	29
2.3 Анализ результатов апробации серии заданий, направленных на развитие оценочного компонента медиакомпетенции личности в процессе обучения чтению на английском языке .....	39
Выводы по второй главе .....	43
Заключение .....	44
Список использованных источников .....	45

## Введение

Согласно статистическим данным, предоставленным группой исследователей в 2019 году, использование медиа (средств коммуникации) подростками в возрасте 13-18 лет составляет в среднем 7 часов 22 минуты без учета времени, затраченного на выполнение школьных заданий [Rideout, Robb, 2019]. Высокий уровень потребления медиа, их идеологическая важность и влияние на сознание аудитории, а также усиление механизмов управления медийной информацией и ее распространения способствуют интенсивному развитию такого направления педагогики как медиаобразование [Masterman, 2000]. Эти аспекты обуславливают актуальность обучения школьников с ориентацией на соответствие условиям современного общества, насыщенного средствами массовой информации. Одним из важнейших факторов, способствующих успешной социализации в новом информационном обществе, является развитие медиакомпетентности обучающихся основной школы.

Важной тенденцией развития образования является компетентностный подход, согласно которому результаты образования проявляются в способности человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Несмотря на значительные изменения, происходящие в настоящее время в методической системе обучения в общеобразовательной школе, являющиеся результатом внедрения компетентностного подхода как одного из основных направлений модернизации российского образования, задача развития медиакомпетентности школьников не решается в полной мере.

Медиаобразование понимается как любые организованные и систематические действия, призванные удовлетворить образовательные потребности, создаваемые фактом существования массмедиа. Результатом медиаобразования становится повышение уровней медиакомпетентности аудитории. Медиакомпетентность – это способность использовать медиа в личных целях самостоятельно, без посторонней помощи, понимать и критически

оценивать содержание и различные аспекты медиа, уметь передавать независимо от контекста, создавать и распространять медиатексты.

С нашей точки зрения, медиакомпетентность личности, в частности ее оценочный/интерпретационный компонент, который включает в себя умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров возможно развивать при обучении чтению на уроке английского языка на материале английских текстов разного содержания. Включение в процесс обучения чтению заданий, ориентированных на повышение уровня медиакомпетенции обучающихся, на наш взгляд, способствует развитию критического мышления и критической автономии обучающихся, умения декодировать и интерпретировать информацию.

Коммуникативно-направленный характер обеих дисциплин – медиаобразования и урока английского языка – обуславливает эффективность интеграции, поскольку в этом случае медиатексты, предлагаемые в УМК, служат средством изучения иностранного языка и иноязычной культуры, одновременно предоставляя обучающимся возможность регулярно контактировать с социальными, культурными, политическими и экономическими смыслами и подтекстами.

Анализ литературы показал, что проблема развития оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся основной школы в рамках освоения предмета «Иностранный язык» остается недостаточно разработанной. Оценочный/интерпретационный компонент как один из составляющих медиакомпетенции представлен не у всех исследователей, значительно уступая в количестве упоминаний информационному, мотивационному и деятельностному компонентам.

В ходе исследования были выявлены противоречия между:

- достаточно обширными теоретическими знаниями в области исследования и недостаточным использованием этих знаний в массовом обучении в основной школе;

- необходимостью развития оценочного компонента медиакомпетенции обучающихся основной школы и не использованием творческо-развивающего потенциала медиатекстов, представленных в УМК.

Указанные противоречия обуславливают **актуальность темы исследования**: «Формирование медиакомпетенции при обучении английскому языку на уровне основного общего образования».

**Объектом** данного исследования является процесс обучения чтению на английском языке.

**Предметом** исследования выступит формирование медиакомпетенции у обучающихся 9 класса при обучении чтению на английском языке.

**Цель** данного исследования состоит в разработке, педагогическом обосновании и экспериментальной проверке серии уроков, ориентированной на развитие оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса средствами представленных в УМК медиатекстов.

В соответствии с объектом, предметом и целью поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть понятия «медиакомпетентность» и «медиакомпетенция».
2. Рассмотреть показатели, критерии оценивания уровня развития и методы развития оценочного компонента медиакомпетенции.
3. Дать характеристику возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся 9 класса;
4. Провести диагностику уровня сформированности оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса;
5. Разработать серию упражнений, направленную на развитие оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса на уроке английского языка, описать процесс отбора материала и ход эксперимента;
6. Проанализировать результаты внедрения серии упражнений, направленной на развитие оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса, в процесс обучения чтению на английском языке.

**Теоретическую основу** исследования составили работы ведущих ученых, осветивших в ряде научных исследований различные аспекты медиаобразования и методики формирования и развития медиакомпетентности: Р. Кьюби [1997], А.А. Георгиади [2014], С.И. Гудилина [2004], И.А. Зимняя [2006], О.А. Иманова [2010], А.В. Федоров [2007], Н.И. Чеботарева [2013] и др.

**Основные методы**, которые были использованы в работе: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, педагогический эксперимент, количественный анализ полученных результатов.

**Элемент научной новизны** выполненного исследования состоит в изучении потенциала использования метода интен-анализа письменного текста с целью развития оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса.

**Теоретическая значимость** работы заключается в систематизации знаний и материала по теме исследования для разработки серии упражнений, внедряемой на урок английского языка и направленной на развитие оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса.

**Практическая значимость** работы заключается в возможности применения ее результатов в процессе обучения в основной школе.

**База исследования** – МАОУ «Гимназия №9» г. Красноярск.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Апробация материалов исследования осуществлялась во время педагогической практики в МАОУ «Гимназия №9». Ход и результаты исследования на различных этапах обсуждались на конференции, проведенной в рамках XXII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» в КГПУ им. В. П. Астафьева.

Работа состоит из введения, двух глав: теоретической и практической частей, выводов по главам, заключения и списка использованных источников. Во введении обоснована актуальность выбора темы, определены предмет, объект, цель и соответствующие ей задачи.

В первой главе рассмотрены понятия медиакомпетентности и медиакомпетенции, охарактеризован оценочный компонент медиакомпетенции, описаны некоторые методы развития оценочного компонента медиакомпетенции личности и критического мышления. Также перечислены возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся 9 класса.

Во второй главе, посвящённой практической части исследования, на практической основе рассмотрен оценочный компонент медиакомпетенции личности и разработана серия упражнений, направленных на развитие оценочного компонента в процессе чтения на английском языке на основе УМК «Starlight» для 9 классов общеобразовательных учреждений (авторы Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд Р. П). Приводятся результаты опытной работы по теме «Формирование медиакомпетенции при обучении английскому языку на уровне основного общего образования».

В заключении сделаны выводы по данной выпускной квалификационной работе.

## **Глава 1. Теоретические основы формирования медиакомпетенции на уроках английского языка.**

### 1.1. Понятия медиакомпетентности и медиакомпетенции.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы (Спичкин 1999; Баранов 2002; Усов 1989; Федоров 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2014; Чичерина 2007; Жижина 2016; Симбирцева 2018, Кодубец 2015, Коломиец 2010; Солдатова, Рассказова 2014; Челышева 2016) показал наличие большого разнообразия терминов, используемых для описания медиаобразования: «медиаобразование», «медиамир», «медиакультура», «медиапространство», «медийная культура», «медиавоспитание», «медиапросвещение», «информационная картина мира», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «медиакоммуникативные способности», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «цифровая компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция», «медийные сообщения», «медиазнания», «медиаумения», «медиапользование», «медиаанализ», «медиапроизводство», «медиакритика», «критическое мышление», «виртуализация сознания», «клиповое мышление», «медиазащищенность», «медиабезопасность», «медиаиммунитет», «медиатехнологии», «медиапотребление», «медиаизбирательность», «медиапродукция», «медиавосприятие», «медиаэффекты», «медиавирусы», «интермедийность».

Однако, учитывая тему нашей работы, нам следует сузить рамки используемых терминов и рассмотреть такие понятия, как «медиакомпетентность» и «медиакомпетенция» более подробно.

В документах Совета Европы медиаобразование определяется как обучение, которое стремится развивать медиакomпетентность, в связи с чем в начале XXI века целью медиаобразования стали считать медиакomпетентность.

В своих работах Р. Кьюби рассматривает медиакomпетентность как «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения в различных формах» [Kubey, 1997]. Его точку зрения разделяет К. Тайнер [Tyner, 1998], придавая особое значение медиакomпетентности в личной и профессиональной деятельности. Нельзя не согласиться с его мнением в вопросах актуальности умения осуществлять поиск и сбор необходимых данных в современном неконтролируемом потоке сведений, что, в свою очередь, требует анализа и адекватного оценивания, т.е. критического мышления, которое российский медиапедагог А.В. Федоров [2007] рассматривает в качестве основополагающей характеристики медиакomпетентности личности. Анализ работ указанных авторов позволил сделать вывод о единообразии их точек зрения на проблему определения понятия «медиакomпетентность личности», однако А.В. Федоров расширяет и конкретизирует его, рассматривая медиакomпетентность не просто как способность к «выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме», но и как «совокупность мотивов, знаний и умений» личности [Федоров, 2012].

Проанализировав теоретико-методологические положения медиаобразования и компетентностного подхода к образованию, О.П. Кутькина сформулировала определение медиакomпетентности, в основе которого выделила знания, умения, навыки, опыт и ценностно-смысловые отношения. Она определила медиакomпетентность как «сложное личностное образование, включающее в себя совокупность знаний о медиа, умений и навыков практического их применения, опыт использования медиа в различных сферах деятельности, включая опыт работы с компьютером как основным медиаинструментом, качества личности, характеризующие человека, такие как познавательная активность, критическое мышление, творческое мышление, коммуникативность, рефлексия, а также

положительная мотивация и ценностно-смысловые представления (отношения) о деятельности по использованию медиа» [Кутькина, 2006].

С.В.Тришина определяет медиакомпетентность 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].

Собственную трактовку понятия «медиакомпетентность» дает Т. И. Мясникова [Мясникова, 2011]. Согласно ее мнению, это «результат личностно-субъектных обретений студента в процессе формального и неформального обучения, характеризующий индивидуальную готовность личности к обращению с медиа».

Представителями разных научных школ термин «медиаобразование» раскрывается по-разному, так как само понятие «медиа» может трактоваться и как средство, и как ресурс, и как среда. Кроме того, зачастую происходит подмена понятий, авторы используют разные термины при описании одного и того же явления. Это подчеркивает нестабильность, стремительные изменения ситуации, связанной с развитием современных технологий. Происходит постоянная эволюция медиаобразовательного процесса, что не может не сказаться на терминологическом аппарате, затрудняя процесс понимания и сбора необходимой информации.

В англоязычной научной литературе термины «компетенция» и «компетентность» часто употребляются как синонимы. В отечественной педагогической литературе как правило четко разграничивают эти понятия: компетенцию определяют как свойство или качество, а компетентность, соответственно, как обладание этим свойством. Также эти термины трактуют следующим образом: компетентность включает в себя ряд неких компетенций. Таким образом, мы поддерживаем точку зрения исследователей, считающих, что медиакомпетенция является составляющей медиакомпетентности.

## 1.2 Показатели оценочного компонента медиакомпетенции и критерии оценки уровня его развития

Компонентный состав медиакомпетенции рассмотрен в работах многих исследователей. Российский учёный-педагог, специалист по медиаобразованию А.В. Федоров, принимая во внимание дифференцированный подход к развитию медиакомпетентности, выделяет мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный / оценочный, практико-операционный / деятельностный и креативный показатели медиакомпетенции личности и дает им подробную характеристику на каждом из трех уровней: высоком, среднем и низком [Федоров, 2007].

Вслед за А.В. Федоровым, основываясь на его определении медиакомпетентности личности, О.А. Иманова [2010] рассматривает следующие компоненты медиакомпетенции: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, оценочный, деятельностный, креативный.

В исследованиях, посвященных развитию медиакомпетентности, Б.А. Искаков [2013] выделяет мотивационно-ценностный, содержательный и процессуальный компоненты. Проведя анализ содержания рассматриваемых авторами компонентов медиакомпетентности, мы пришли к выводу, что содержательный компонент медиакомпетентности, выделенный Б.А. Искаковым, включает в себя показатели, характерные для информационного компонента медиакомпетентности личности А.В. Федорова, а процессуальный компонент медиакомпетентности учителя основан на показателях практико-операционного / деятельностного, интерпретационного / оценочного и перцептивного компонентов медиакомпетентности личности.

В своей работе Н.И. Чеботарева [2013] рассматривает три компонента медиакомпетентности: 1) информационная грамотность / медиаграмотность, 2) практические умения и навыки (перцептивные, аналитические, интерпретационные, рефлексивные и т.д.), 3) антиманипулятивные качества – положительная мотивация медиапотребления, эмоциональная стабильность.

Более подробное изучение работ автора способствовало выявлению следующих структурных элементов медиакомпетенции: мотивационного, информационного, перцептивного, оценочного, деятельностного, когнитивного и эмоционального.

Все авторы отводят важное значение мотивационному, информационному и деятельностному компонентам медиакомпетенции. Оценочный компонент в структуре медиакомпетенции упоминается в работах большинства исследователей медиаобразования.

Согласно А. В. Федорову главной характеристикой оценочного компонента медиакомпетенции является умение критически анализировать функционирующие в социуме продукты медиа. Для этого требуется развитие критического мышления, способности к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста.

Развитие оценочного/интерпретационного компонента может находиться на низком, среднем или высоком уровне. Комплексная оценка и интерпретация медиатекста на высоком уровне предполагают его понимание, трактовку, критическую оценку авторской позиции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах. При этом выражается аргументированное согласие или несогласие с концепцией создателей медиатекста, происходит оценка моральной, социальной, эмоциональной, эстетической значимости медиатекста, медиатекст связывается с собственным опытом и опытом других людей.

Средний уровень развития оценочного компонента медиакомпетенции согласно классификации А. В. Федорова характеризуется умением анализировать медиа на основе отдельных, наиболее заметных факторов. На этом уровне личность способна интерпретировать поступки и психологические состояния персонажей медиатекста, опираясь на фрагментарные знания, объяснить логику последовательности событий в сюжете и рассказать об отдельных компонентах концепции автора. Интерпретация авторской позиции отсутствует или представлена в примитивном виде.

На низком уровне развития оценочного компонента умения критически анализировать медиа отсутствуют в силу отсутствия способностей к критическому мышлению. Личность отличается неуверенностью, психической неустойчивостью, недостаточной твердостью суждений, подверженностью внешнему влиянию, отсутствием или крайней примитивностью интерпретации позиции героев медиатекста; может пересказать фабулу текста [Федоров, 2007].

Внутри каждого из уровней оценочного показателя медиакомпетенции личности профессор Калифорнийского университета Дж.Поттер выделил следующие аспекты:

- познавательный, включающий в себя знания структурных и повествовательных особенностей жанровой формулы и умения анализировать содержание медиатекста и идентифицировать ключевые эпизоды сюжета, типы персонажей и темы;
- эмоциональный, состоящий из переживаний из личного опыта и способности идентифицировать себя с позицией различных персонажей и управлять своими эмоциями, вызванными сюжетом и темой медиатекста;
- эстетический, опирающийся на имеющиеся знания о сценарном искусстве, редактировании и способность анализировать профессионализм и художественный уровень медиатекста;
- моральный, характеризующийся знанием различных моральных принципов и ценностей, знанием историй, аналогичных рассказанным в конкретном медиатексте, и способностью анализировать моральные составляющие медиатекста (этические решения персонажей, этическую ответственность создателей медиатекста) [Potter, 2001].

Оценочный/интерпретационный компонент представляет умения критического мышления, построения независимых суждений. Стратегии развития критического мышления в сфере медиа подталкивают обучающихся различать

факты, поддающиеся проверке, определять надежность информации и ее источника, выявлять предвзятость, распознавать логические несоответствия.

### 1.3 Методы развития оценочного компонента медиакомпетенции

Образовательные технологии, в которых используются проблемные методы обучения, способствуют эффективному развитию критического мышления аудитории (в том числе и на медийном материале). Для решения проблемы развития критического мышления и медиакомпетенции обучающихся обучение должно выполнять следующие функции:

- содействие творческому усвоению студентами основных знаний о медиа, медиакультуре и способов интеллектуальной и практической деятельности по отношению к медиа, медиатекстам;
- развитие познавательной активности и самостоятельности обучающихся, их поисковой деятельности, связанной с миром коммуникаций и медиобразования;
- развитие самостоятельного критического мышления аудитории к медиа;
- развитие творческих способностей студентов с помощью медиаматериала и их креативное применение в проблемных ситуациях и в новых условиях;
- накопление опыта комплексной творческой деятельности на материале (овладение методами научного исследования, практической деятельности по созданию медиатекстов и пр.)

Однако прежде, чем переходить к развитию критического мышления обучающихся, необходимо познакомить аудиторию с типичными целями, методами и приёмами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами. Знакомство с этими конкретными примерами такого воздействия даст учащимся возможность критически воспринимать любую информацию из различных медиаисточников (пресса, кинематограф, телевидение, радио, Интернет и т.д.).

Манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. А.В.Фёдоров выделяет следующие уровни:

- психофизиологический уровень воздействия медиа на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
- социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю даётся иллюзия осуществления своих заветных желаний путём идентификации с персонажем медиатекста;
- информационный уровень, суть которого заключается в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.д.;
- эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекстов может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д. [Фёдоров, 2004].

Можно выделить следующие типы основных приёмов манипулятивного воздействия:

- «оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- «селекция» («подтасовка») – отбор определённых тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
- «наведение румян» (приукрашивание факторов);
- «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);
- «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
- «свидетельство» - ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;

- «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощённую форму подачи информации [Фёдоров, 2004].

Такие манипулятивные приёмы эффективно воздействуют на аудиторию с несформированным критическим мышлением, которая не знакома с этими приёмами, не осознаёт этих специально разработанных и направленных на неё воздействий.

А.В.Фёдоров разработал следующую методику развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

- знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;
- выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;
- показ и анализ методов и приёмов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;
- попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста [Фёдоров, 2004].

Начинать такие занятия А.В.Фёдоров советует с предварительного общетеоретического знакомства аудитории с приёмами манипулятивного воздействия, включая её далее в практику непосредственного проблемного анализа информации, используя такие методические приёмы как: «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в медиатексте), снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности», критический анализ целей и интересов источника информации.

Также исследователи предлагают технологию развития критического мышления, которая реализуется в соответствии со стадиями и используемыми методами и приемами и может быть использована с целью развития оценочного компонента медиакомпетентности (Таблица 1).

Стадия (фаза)	Деятельность педагога	Деятельность обучающегося	Возможные приемы и методы
Вызов (evocation)	<p>Направлена на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Вызов у обучающихся уже имеющихся заданий по изучаемому вопросу;</li> <li>-Активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе.</li> </ul>	<p>Направлена на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Вспоминание того, что ему известно по данному вопросу;</li> <li>-Выдвижение предположений;</li> <li>-Систематизацию информации до изучения нового материала;</li> <li>-Формулировку вопросов, на которые хотелось бы получить ответы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Составление блока «известной информации»;</li> <li>-Рассказ предположение по ключевым словам;</li> <li>-Графическая систематизация материала: кластеры, таблицы;</li> <li>-Выбор среди верных и неверных утверждений;</li> <li>-Перепутанные логические цепочки</li> </ul>
Осмысление содержания (realization of meaning)	<p>Направлена на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией;</li> <li>-Постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»</li> </ul>	<p>Направлена на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Восприятие (аудийное, визуальное), текста;</li> <li>-Использование предложенных педагогом активных методов чтения/ восприятия (пометки на полях, записи по мере осмысления информации)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Методы активного чтения/восприятия</li> <li>-Маркировка восприятия текста с использованием значков: «V», «+», «-», «?»;</li> <li>-Ведение различных записей наподобие бортовых журналов с таблицами «известная информация/неизвестная информация»;</li> <li>-Поиск ответов на вопросы, поставленные в первой части занятия</li> </ul>
Рефлексия (reflection)	<p>Направлена на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Возвращение студентов к первоначальным записям – предположениям;</li> <li>-Внесение изменений, дополнений;</li> <li>-Творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной</li> </ul>	<p>Направлена на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Сравнение «новой» и «старой» информации (на базе знаний, полученных на стадии осмысления содержания)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Заполнение кластеров, таблиц;</li> <li>-Установление причинно-следственных связей между блоками информации;</li> <li>-Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям;</li> <li>-Ответы на поставленные вопросы;</li> <li>-Организация устных и письменных круглых</li> </ul>

	информации		столов; -Организация различных видов дискуссий; -Написание творческих работ; -Исследование по отдельным вопросам темы и т. д
--	------------	--	---

Очень популярными и эффективными являются игровые формы медиаобразования [Федоров, 2007]. Британские педагоги активно применяют технологию ролевых игр при анализе медиаматериала. Среди подобных игр выделяют:

- «Актёры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приёмный ребёнок»). Работа идёт в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему.
- «Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста).
- «Суд» (суд над персонажами медиатекста).
- «Съёмка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съёмочного процесса, включая финансовые расчёты, подбор актёров и подписание контрактов).
- «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта».
- «Рекламная кампания медиатекста», «Продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)».

Такие игры позволяют обучающимся моделировать ситуацию или процесс, описанный в медиатексте, изучать проблемные ситуации. Это поощряет

проводить более глубокий анализ содержания медиатекста, развивать одновременно критическое и творческое мышление.

#### 1.4 Характеристика возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся 9 класса

Физиологическое и психическое развитие не проходит линейно и параллельно, границы между возрастными периодами могут значительно варьироваться. Обучающиеся 9 класса – в возрасте 14-16 лет – находятся в переходном периоде между подростковым и юношеским возрастом.

В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Большой интерес вызывают взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью. Будущая жизнь интересует девятиклассников, в первую очередь, с точки зрения профессиональной. Они достаточно четко излагают свои представления о системе общественных отношений, о том, как вписывается в нее человек.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период, начавшейся с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. В это время начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. В своем поведении старшеклассник все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в его сознании в единую картину. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной. Самоопределение,

стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения [Кулагина, 2009].

Еще один момент, связанный с самоопределением, — изменение учебной мотивации. Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют, главным образом, те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к «ненужным» учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков. Как считает А.В. Петровский [Петровский, 1973], именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

В учебной деятельности в этом возрасте имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог. Последние, по мысли педагогических психологов, заключаются в избирательной готовности, в повышении восприимчивости к тем или иным сторонам обучения. Большое достоинство старшего подростка — его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах [Степанов, 2006]. Также его привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, сложный учебный материал, возможность самому строить свою познавательную деятельность за пределами школы.

Нередко у старшеклассников снижается общий интерес к учению, к школе, происходит внутренний отход от нее. Как показывают психологические исследования, основная причина такого отхода от школы заключается в несформированности учебной деятельности, что не дает возможности удовлетворить актуальную потребность возраста - потребность в самоутверждении. Сформированной учебной деятельностью считается такая деятельность учащихся, когда они, побуждаясь прямыми мотивами самого учения, могут самостоятельно определять учебные задачи, выбирать рациональные

приемы и способы их решения, контролировать и оценивать свою работу. Одним из резервов повышения эффективности обучения подростков является целенаправленное формирование мотивов учения.

Формирование мотивов учения непосредственно связано с удовлетворением доминирующих потребностей возраста. Одна из таких потребностей подростка — познавательная. При ее удовлетворении у него формируются устойчивые познавательные интересы, которые определяют его положительные отношения к учебным предметам. Подростков привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи. Они испытывают эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится делать самостоятельные открытия. Неудовлетворение познавательной потребности и познавательных интересов вызывает у подростков не только состояние скуки, апатии, безразличия, но порой и резко отрицательное отношение к неинтересным предметам. При этом для них в равной степени имеет значение, как содержание, так и процесс, способы, приемы овладения знаниями [Хухлаева, 2006]. Интересными бывают уроки тогда, когда учитель рассказывает не только то, что есть в учебнике. А если учитель рассказывает, как в учебнике, или же заставляет в классе читать новый материал по учебнику, то уроки становятся скучными и не нравятся.

Для того, чтобы поощрить интерес обучающихся этого возраста к самостоятельной активной познавательной деятельности, педагог может дополнить содержание обучения или интегрировать в процесс обучения более сложные методы работы. Формирование мировоззрения и устойчивой нравственной саморегуляции обуславливает склонность старшего школьника к оценке окружающей действительности. Организованная и планомерная работа по развитию критического мышления в этом возрасте способствует развитию личности, готовой к жизни в переполненной информацией социальной среде.

### **Выводы по первой главе**

Терминологический аппарат медиаобразования нельзя назвать цельным и единым, разные авторы представляют собственное понимание явлений, связанных с медиа. Вслед за большинством отечественных исследователей, мы будем считать, что медиакомпетентность состоит из ряда медиакомпетенций.

Одним из компонентов медиакомпетенции является оценочный/интерпретационный. Этот компонент характеризует умение критически анализировать функционирование медиа, выявлять скрытые смыслы и оценивать достоверность содержания медиатекста и интерпретировать позицию создателей медиатекста. Оценочный компонент медиакомпетенции личности может быть развит на низком, среднем или высоком уровне. Низкий уровень предполагает отсутствие критического мышления и способность только пересказать сюжет текста, на высоком уровне возможна комплексная оценка и интерпретация всех элементов медиатекста.

Образовательные технологии, в которых используются проблемные методы обучения, способствуют эффективному развитию критического мышления аудитории (в том числе и на медийном материале). Моделировать и глубоко анализировать медиатексты возможно также с помощью ролевых игр. Однако прежде, чем переходить к развитию критического мышления обучающихся, необходимо познакомить аудиторию с типичными целями, методами и приёмами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами.

Возрастные особенности развития обуславливают наличие у обучающихся 9 класса интереса к самостоятельному познанию и оценке окружающей действительности. Задачей педагога является поощрение этого интереса путем введения в учебную деятельность элементов, способствующих развитию критического мышления.

## **Глава 2. Разработка серии упражнений, направленной на развитие оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса на уроке английского языка**

### **2.1 Диагностика уровня сформированности оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса**

В процессе разработки серии упражнений для развития оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9 класса нами была признана необходимость проведения диагностики. Требовалось оценить первоначальный и итоговый уровень сформированности оценочного компонента у обучающихся, так как только в результате сравнения этих данных можно судить об эффективности внедренного комплекса упражнений.

С целью проведения диагностики и получения объективных данных нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы. В качестве экспериментальной группы была выбрана первая подгруппа 9А класса, в качестве контрольной, в которой будут проводиться обыкновенные традиционные уроки без включения каких-либо элементов медиаобразования – вторая подгруппа 9А класса. В связи с временным отсутствием второго учителя, на тот момент обеим подгруппам английский язык преподавал один и тот же учитель.

9А класс обучался по образовательной программе основного общего образования, по словам классного руководителя умственное и психическое развитие всех обучающихся соответствовало возрасту, дополнительная адаптация материала не требовалась. Английский язык изучался в 9А классе углубленно, у обеих подгрупп был приблизительно одинаковый уровень знаний, каждая подгруппа состояла из 12 человек.

Для определения первоначального уровня сформированности оценочного компонента медиакомпетенции обучающихся 9 класса мы воспользовались аналитическими заданиями, предложенными для оценки этого компонента А. В. Федоровым. Итоговая классификация обучающихся по уровням данного

компонента была выстроена так же согласно разработанной А. В. Федоровым классификации.

Обучающимся была предложена следующая формулировка задания :

«Перед вами 3 темы письменных работ. Вам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу длиной не менее страницы.

1. Медiateкст, который произвел на меня особенно сильное впечатление.
2. Медiateкст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим.
3. Анализ одного эпизода из запомнившегося медiateкста.»

А. В. Федоров указывает в своей монографии, что уже сам выбор одной из тем будет косвенно свидетельствовать об уровне сформированности оценочного компонента у конкретного обучающегося. Он утверждает, что тему под номером 3, как правило, выбирают личности с более высоким уровнем развития этого компонента.

Перед выполнением обучающимися работ было проведено обсуждение принципов медиаобразования, расшифровано понятие медiateкста и приведены примеры различных медiateкстов. Нами было подчеркнuto, что задание предполагает не пересказ сюжета, а письменное изложение собственных размышлений на выбранную тему.

При проверке творческих работ уровень сформированности оценочного компонента определялся с помощью критериев, описанных нами в Главе 1 данной работы. После первичного диагностирования с обучающимися была проведена устная беседа, уточняющая уровень их осознанности при описании того или иного вида медиа/медiateкста в творческой работе.

Результаты первичной диагностики представлены в Таблице 1.

*Таблица 1 - Классификация выявленных уровней сформированности оценочного компонента медиакомпетентности обучающихся контрольной и экспериментальной групп (на материале англоязычных текстов)*

№	Уровни развития оценочного компонента	Число обучающихся контрольной группы, продемонстрировавших этот уровень (в %)	Число обучающихся экспериментальной группы, продемонстрировавших

			этот уровень (в %)
1	высокий	9%	9%
2	средний	54,5%	27,3%
3	низкий	36,7%	63,6%

Анализ и обобщение результатов выполнения творческого задания и проведенной беседы позволили определить первоначальный уровень сформированности оценочного компонента медиакомпетенции обучающихся 9А класса.

По одному человеку в каждой подгруппе показали высокий уровень, однако у большинства обучающихся наблюдается низкий уровень сформированности оценочного компонента. Отсутствует умение распознавать и оценивать авторскую позицию, выявлять намерение создателя медиатекста. Большая часть творческих работ состояла из пересказа фабулы медиатекста.

Обучающиеся контрольной группы в ходе первоначальной диагностики показали лучшие результаты. Большая часть группы обладает умением интерпретировать поступки и психологические состояния персонажей медиатекста.

Половина обучающихся 9А класса показала владение оценочным компонентом медиакомпетенции на низком уровне, 40% обучающихся продемонстрировали средний уровень, на высоком уровне оценивать и трактовать медиатекст при первичной диагностике могли 10% обучающихся 9А класса (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Сформированность оценочного компонента медиакомпетентности у обучающихся 9А класса при первоначальной диагностике

## 2.2 Отбор материала для разработки серии упражнений

В ходе педагогической практики мы познакомились с учебно-методическим комплексом «Starlight 9» за авторством Барановой К. М., Дули Д., Копыловой В. В., Мильруд Р. П., Эванс В. Этот УМК предназначен для обучающихся школ и классов с углубленным изучением английского языка. Учебник имеет модульное построение, в нем представлены задания, соответствующие требованиям международных экзаменов. Также этот учебник соответствует основополагающему документу современного российского образования – Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования и отвечает требованиям европейских стандартов. Учет возрастных психологических особенностей обучающихся нашел отражение в выборе учебных тем и содержания текстов.

Отличительной особенностью учебника «Starlight 9» является его насыщенность текстами для чтения. Мы проанализировали предложенные тексты на предмет их принадлежности к категории медиатекстов.

В настоящее время медиатекст приобрел статус базовой категории в медиалингвистике, медиастилистике, медиакультуре, медиаобразовании – новых направлениях лингвистической, философской, педагогической науки (работы Т.Г. Добросклонской, Н.Б. Кирилловой, Г.Я. Солганика, А.В. Федорова и др.). Следует отметить, что смысловое наполнение термина медиа позволяет называть медиатекстом любой носитель информации от наскальных рисунков и традиционных книг до современных феноменов технического прогресса, тем не менее, как термин медиатекст закрепился именно за текстами массовой коммуникации.

Российский ученый Г.Я. Солганик дает медиатексту следующее определение: это разновидность текста, принадлежащая массовой информации, характеризующаяся особым типом автора (принципиальное совпадение производителя речи и ее субъекта), специфической текстовой модальностью (открытая речь, многообразное проявление авторского Я), рассчитанная на массовую аудиторию» [Солганик, 2000].

Другими словами, медиатекст - это текст любого медийного вида и жанра, благодаря которому осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций. Из этого следует, что медиатекст выражает более общую сущность таких понятий массовой коммуникации, как журналистский текст, публицистический текст, рекламный текст, телевизионный текст, Интернет-текст, радиопередача, специальный репортаж.

Особенностью медиатекста является то, что он интегрирует в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные). Например, даже в традиционных газетных публикациях сегодня используются и фотографии, и таблицы, и графическое, и шрифтовое оформление. Об этом в своих исследованиях пишет и Я. Н. Засурский: «Сегодня медиатекст в каком-то смысле больше, чем текст. Это и графика, которую используют для того, чтобы сделать текст более разносторонним и более точным, это и звуковое его воплощение, и связанность его с объектом рассмотрения, о котором идет речь. Медиатекст приобретает известные универсальные черты. Особенность медиатекста в том, что он может быть включен в разные медийные структуры» [Засурский, 2005].

Основными категориями медиатекста являются медийность (создание текста с помощью медиасредств, таких как радио, телевидение, Интернет, печатные издания), массовость (как при создании, так и при потреблении), интегративность или поликодовость (объединение в единое коммуникативное целое различных семиотических кодов) [Большакова, 2008].

На данный момент отсутствует общепринятая классификация медиатекстов. Тем не менее, можно классифицировать их исходя из классической модели

коммуникации, предложенной американским политологом Г. Лассуэллом: кто (автор) - что сообщает (текст) - по какому каналу (канал распространения) - кому (адресат) - с каким эффектом [Лассуэлл, 2005]. Т.Г. Добросклонская также предлагает систему параметров, учитывая которые, можно составить объективную классификацию медиатекстов, затрагивающих как технологические, так и лингвоформатные особенности [Добросклонская, 2014]:

- по способу производства текста (авторский и коллегияльный);
- по институциональному типу текста (журналистский текст, рекламный текст, PR-текст);
- по форме создания медиатекста;
- по каналу распространения (печать, радио и телевидение, Интернет);
- по функционально-жанровому типу текста (новости, интервью, реклама);
- по тематической доминанте (экономика, спорт, культура).
- форма воспроизведения (устная, письменная);

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что большая часть текстов, представленных в учебнике «Starlight 9» являются медиатекстами, поскольку:

- a. это публицистические тексты, так как в соответствии с требованиями, предъявляемыми к учебным текстам согласно методике преподавания английского языка, в 8-9 классе для чтения авторами учебников должны в основном отбираться тексты следующих типов: реклама, проспекты, публикации из газет и журналов различного характера (интервью, обзор, очерк, статистика и пр.) [Фокина, 2009];
- b. эти тексты являются поликодовыми или креолизованными, каждый текст содержит изображение / оформлен разными шрифтами разных цветов: степень креолизации этих текстов можно назвать частичной (автономная вербальная часть) [Анисимова, 2003] или слабой (используются традиционные параязыковые средства коммуникации, в этом случае графические) [Бернацкая, 2000];

- c. эти тексты отвечают критериям медийности (текст распространяется с помощью печатных издания) и массовости при создании и потреблении;
- d. эти тексты можно классифицировать согласно системе параметров для классификации медиатекстов.

Таким образом, поскольку серия упражнений для развития оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся была разработана нами на материале медиатекстов, представленных в учебнике «Starlight 9», мы можем утверждать, что отбор учебного материала нами осуществлялся с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся 9 класса и принципов медиаобразования.

### 2.3 Опытное-экспериментальное обучение чтению на английском языке, направленное на формирование медиакомпетенции обучающихся 9 классов

Для максимально эффективного решения поставленных нами задач мы опирались на методику медиаобразования и современную методику обучения чтению на иностранном языке.

Методика медиаобразования основывается на использовании различных творческих заданий и способов деятельности:

- дескриптивного (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста);
- классификационного (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте);
- аналитического (анализ структуры и языка медиатекста, авторских концепций и т. д.);
- личностного (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом);

- объяснительно-оценочного (формирование суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и другими критериями)» [Федоров, 2010].

К методам медиаобразования относятся способы работы педагога и учащегося, которые позволяют достичь цели медиаобразования, а именно:

- словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т.д.);
- наглядные (просмотр аудиовизуального материала);
- репродуктивные;
- исследовательские,;
- эвристические;
- проблемные;
- игровые [Баранов, 2002].

Разные интерпретации данных видов творческих заданий и способов деятельности были использованы при составлении технологических карт уроков и дальнейшем их использовании при опытно-экспериментальном обучении. Также необходимо было использовать различные средства обучения, способствующие формированию медиакомпетенции.

Помимо традиционных средств обучения (учебник, рабочая тетрадь), в нашей работе применялись вспомогательные (аудиовизуальные, визуальные) средства и дополнительные средства обучения (газеты, журналы и видеофильмы). Иллюстративным материалом на занятиях служили фрагменты из фильмов, звуковые дорожки эпизода (без изображения), слайды, фотографии.

В соответствии с современной технологией развития навыков и умений чтения на иностранном языке в зависимости от коммуникативных потребностей и по степени проникновения в содержание текста в отечественной методике выделяют следующие виды чтения: аналитическое, изучающее, ознакомительное, поисково-просмотровое [Соловова, 2002]. В нашем случае обучающиеся концентрировались на аналитическом и изучающем видах чтения.

Учебные материалы имеют особое значение при обучении чтению, так как от их характера зависит, будет чтение протекать как речевая деятельность обучающегося или как упражнение. Поэтому к учебным текстам для чтения предъявляется ряд особых требований, среди которых нас интересует такое, как мера доступности текстов. Интересный текст, содержащий непреодолимые трудности, теряет в глазах обучающихся всякую привлекательность. Доступные в языковом отношении тексты способствуют созданию и поддержанию мотивации чтения [Рогова, Верещагина, 1998]. По этой причине мы считаем оправданным и эффективным использование в качестве материала для работы текстов из привычного для школьников учебника.

При работе с любым текстом можно выделить три основных этапа работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый [Соловова, 2006].

#### 1. Дотекстовый этап.

##### а. Цели:

- Определить/сформулировать речевую задачу для первого прочтения.
- Создать необходимый уровень мотивации у учащихся.
- По возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей.

##### б. Упражнения и задания:

- Работа с заголовком. По заголовку можно попросить обучающихся определить тематику текста, перечень поднимаемых в нем проблем, ключевые слова и выражения.
- Использование ассоциаций, связанных с именем автора.
- К какому жанру можно предположительно отнести этот текст?
- Кто, по-вашему, будет главным героем (профессия, национальность)?
- Где и в какое время может происходить действие?
- Сформулировать предположения о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций.
- Ознакомиться с новой лексикой и определить тематику/проблематику текста на основе языковой догадки.
- Просмотреть текст/первый абзац и определить, о чем этот текст.

- Прочесть вопросы/утверждения по тексту и определить его тематику и проблематику.
- Попытаться ответить на предложенные вопросы до чтения текста.

## 2. Текстовый этап.

### а. Цели:

- Проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений.
- Продолжить формирование соответствующих навыков и умений.

### б. Упражнения и задания.

- Найти/выбрать/прочесть/соединить/вставить: ответы на предложенные вопросы, подтверждение правильности/ложности утверждений, подходящий заголовок к каждому из абзацев, подходящее по смыслу предложение, пропущенное в тексте, описание внешности/места события/отношения кого-либо к чему-либо.
- Догадаться: о значении слова или слов по контексту, какой из предложенных переводов/какая дефиниция слова наиболее точно отражает его значение в данном контексте, как будут развиваться события во второй главе/следующей части текста.

## 3. Послетекстовый этап.

### а. Цель:

- Использовать ситуацию текста в качестве языковой/речевой /содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

### б. Упражнения и задания.

- Опровергнуть утверждения или согласиться с ними.
- Доказать, что...
- Охарактеризовать...
- Сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста. Обосновать свой ответ.
- Сказать, с каким из данных выражений был бы не согласен автор.

- Составить план текста, выделив его основные мысли.
- Взять за основу ситуацию текста, написать собственный текст в другом жанре.

К каждому из представленных в учебнике «Starlight 9» текстов подобраны как правило 2 или 3 упражнения и задания, соответствующие одному из этапов работы с текстом.

На предтекстовом этапе обычно предлагается одно из следующих заданий:

- На антиципацию: «Look at the picture / the title of the text / the first sentence / the subheadings / these words. What can the text be about?»
- Для мотивации: «What do you know about...? / Have you ever...? / What do you think about...? / How often...?»

На текстовом этапе обучающиеся должны выполнить одно из следующих:

- «Mark the sentences True, False or Not stated»
- «Match the headings to the paragraphs of the text»
- «Fill in the gaps with a word / phrase / sentence given»
- «Find the main idea in each paragraph»

На послетекстовом этапе предполагается выполнение таких заданий:

- «Imagine you are in the situation described in the text. What is happening to you? How are you feeling? Write a paragraph about it and read it to the class».
- «Which of the things described in the text would you like to try out the most? Why? Write a few sentences. Tell your partner».
- «Say four things you have learnt from the text».
- «How has laughter yoga helped the writer? Tell your partner or the class».
- «List the activities people do during each festival. Use the lists to present the festivals to the class as live TV commentaries».
- «Read the text and write a paragraph about what impressed you from the text. Tell your partner or the class».

Послетекстовый этап имеет своей целью дальнейшее осмысление текста обучающимися. Задания этого этапа должны быть направлены на извлечение

имплицитной информации, замысла автора, проблем, описанных в тексте, оценивание актуальности информации, ее нужности и востребованности, сравнение с другими текстами, формирование своего отношения к изложенному. Именно на этом этапе должно происходить критическое осмысление содержания текста и замысла автора.

Однако, рассмотрев предлагаемые в учебнике упражнения и задания, мы выяснили, что на послетекстовом этапе авторами учебника предполагается пересказ текста, перечисление каких-либо элементов содержания текста или актуализация текста, т.е. соотнесение событий произведения с личным опытом читающего. Мы считаем, что подобные задания в недостаточной степени соответствуют познавательным интересам и интеллектуальным способностям обучающихся 9 класса, а также цели обучения чтению как опосредованной форме общения на иностранном языке.

Мы разработали и апробировали серию упражнений и заданий, нацеленных на развитие оценочного/интерпретационного компонента медиакомпетенции личности в процессе обучения чтению на английском языке. Материалом являются медиатексты, представленные в учебнике «Starlight 9». Задания рассчитаны для выполнения на послетекстовом этапе.

Перейдем к описанию хода эксперимента.

Форма проведения – формирующий эксперимент.

Объект исследования – обучающиеся 9 класса.

Временная протяжённость эксперимента – 2 недели.

Количество уроков английского в неделю – 5.

Количество интегрированных уроков английского, направленных на формирование медиакомпетенции в неделю – 5.

Продолжительность урока – 40 минут.

Общее количество отведенных под эксперимент уроков – 10.

Общее количество респондентов – 22 человека.

По плану первый урок у экспериментальной группы подразумевал введение в эксперимент, озвучивание цели и задач по его успешному выполнению,

обсуждение ключевых понятий медиаобразования, проведение первичной диагностики и беседы. Начиная со второго урока, в привычный режим работы были включены элементы медиаобразования.

В контрольной группе на первом уроке была проведена диагностика, дальше последовала работа в обычном порядке.

Структура учебника предполагает чтение на каждом уроке, обучающимся экспериментальной группы на послетекстовом этапе чтения предлагались следующие задания и виды деятельности:

- выявить и проанализировать стереотипные изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах;
- проанализировать характеры, мотивы поведения, идейные и ценностные ориентации, способы разрешения конфликтов, поступки и действия персонажей медиатекстов;
- сопоставить события личной жизни, проявления собственного характера в неких ситуациях с жизненным опытом персонажей медиатекстов;
- распознать скрытые сообщения в медиатекстах;
- идентифицировать художественные образы в медиатекстах;
- выделить истинное и ложное в медиатексте и аргументировать свою позицию;
- найти в медиатекстах намеренное преуменьшение / преувеличение значимости или влияния чего-либо;
- найти в медиатекстах ссылки на авторитет с целью оправдать какое-либо действие;
- ролевая игра: провести интервью с персонажами медиатекста, чтобы выяснить мотивы его поступков;
- ролевая игра: снять фильм (выбрать жанр фильма; опираясь на предложенный медиатекст, написать сценарий; определить целевую аудиторию и в соответствии с этим выбором назначить на роли актеров; провести рекламную кампанию; рассчитать бюджет и т.д.) и

проанализировать, чем обучающиеся руководствовались, делая тот или иной выбор.

Как мы указали в Главе 1, оценочный компонент медиакомпетентности личности кроме всего прочего предполагает также умение выявить позицию автора и его скрытые намерения. Мы предположили, что развитию этого умения у обучающихся будет способствовать использование при анализе медиатекстов метода интен-анализа.

Дж. Остин различает три уровня речевых актов: локутивный (речевой акт сам по себе) иллокутивный (намерение говорящего) и перлокутивный (воздействие на собеседника). Интен-анализ предполагает идентификацию и извлечение из речевого акта в процессе коммуникации именно иллокутивного компонента.

Интен-анализ – теоретико-экспериментальный подход, предполагающий идентификацию и извлечение из речевого акта в процессе коммуникации иллокутивного компонента. Первоначально сотрудниками Института психологии РАН была разработана процедура количественного интен-анализа в форме закрытого кодирования, что подразумевает использование готового словаря интенций. Однако современные исследователи анализа текстов продолжают поиски удобных и продуктивных алгоритмов, в том числе работают над изменением словаря интенций (изменение словаря под различные задачи), а также предпринимают попытки классификации и систематизации интенций для удобства последующего анализа. Примером создания такого обобщения является предложение М. В. Тиминой распределить все интенции по четырем основным блокам [Тимина, 2013](Рисунок 2).

- сильная позитивная эмоция в намерении автора или потребителя информации (оправдание, восхищение, одобрение, надежда, оптимистический прогноз, удивление (+), побуждение к действию (рекомендация), вера);
- сильная критическая эмоция в намерении автора или потребителя информации (сарказм, злорадство, открытое обвинение, дискредитация (подрыв авторитета), негативная оценка (критика), разоблачение, презрение, удивление (-), сомнение);
- сильная пессимистическая эмоция в намерении автора или потребителя информации (замалчивание, отрицание, предопределенность, обреченность, пессимистический прогноз, побуждение к негативному действию (рекомендация));
- неопределенная, неуверенная (стохастическая) эмоция в намерении автора или потребителя информации (добрая ирония, сочувствие, скрытое обвинение, тревога (неопределенность), предупреждение (о последствиях), подозрение, разочарование, недовольство, скрытая критика, равнодушие, привлечение внимания (рассуждение), успокоение аудитории, смирение).

*Рисунок 2 – Классификация интенций М. В. Тиминой*

Метод интент-анализа предполагает анализ информации на трех уровнях:

- 1) лексический уровень: утверждение, мнение, оценка заключаются в употребленных лексемах;
- 2) уровень фразы (высказывания): в этом случае при нейтральных лексических средствах (не содержится языковых маркеров мнения, оценки) смысл передается в пресуппозиции [Баранов, 2007];
- 3) уровень целостного текста или отрывка текста (макроуровень).

Изучив с обучающимися классификацию интенций М. В. Тиминой, мы предложили им следующие задания:

1. Лексический уровень: утверждение, мнение, оценка заключаются в употребленных лексемах.
  - Заметили ли вы в тексте слова, используемые больше одного раза? Предположите, с какой целью.
  - Есть ли в тексте синонимы?

- Почему автор использовал ту или иную лексическую единицу (например, «to scribble down», а не «to write down»)? Какого эффекта он хотел добиться?

## 2. Уровень целостного текста или отрывка текста:

- Композиция

Как связаны части текста между собой? Как происходит развитие мысли? Почему?

- Способ подачи фактов

Описано ли мнение автора как субъективное или оно выдается за общеизвестную истину?

Задачей обучающихся было определить интенции авторов медиатекстов с опорой на классификацию М. В. Тиминой, проанализировав текст на двух уровнях: лексическом и целого текста. Уровень фразы нами было решено не включать в анализ, поскольку понятие пресуппозиции могло вызвать затруднения у девятиклассников. Выполнение этих заданий было обязательным на послетекстовом этапе чтения каждого медиатекста, их формулировка не менялась. В случае замешательства обучающихся мы задавали наводящие вопросы и проводили параллели с уже проанализированными медиатекстами. Чтобы лексический уровень анализа не вызвал трудностей, мы уделяли особое внимание ознакомлению и работе с новой лексикой на предтекстовом этапе.

Обсуждение предложенных медиатекстов происходило в индивидуальных беседах, коллективных дискуссиях, а также в письменных работах обучающихся. Коллективное обсуждение позволяло осознать многозначность медиаобразов, лучше понять замысел автора, поделиться своими идеями и прийти к общему выводу.

Посредством ролевых игр обучающиеся на элементарном уровне приобщались к процессу создания собственных медиапродуктов.

Благодаря внедрению элементов медиаобразования в учебный процесс происходило развитие таких метапредметных умений, как:

- анализ и критическое осмысление;

- определение источников медиатекстов и их интересов;
- интерпретация медиатекстов;
- отбор подходящих медиа для создания собственных медиатекстов.

Последний урок включал в себя проведение итоговой диагностики, подведение итогов работы, рефлексия.

### 2.3 Анализ результатов апробации серии заданий, направленных на развитие оценочного компонента медиакомпетенции личности в процессе обучения чтению на английском языке

Опытно-экспериментальное обучение было проведено в три этапа. На первом этапе были сформированы экспериментальные и контрольная группы и проведено диагностирование уровня сформированности оценочного компонента медиакомпетенции обучающихся 9А класса. Для этого было организовано первичное диагностирование: выполнение творческого задания и устное собеседование. Результаты этого этапа представлены в параграфе 2.1 данной работы.

На втором этапе было организовано и апробировано опытное обучение. Описание принципов отбора материала для методической разработки и хода эксперимента представлены в параграфе 2.2 данного исследования.

На заключительном, третьем этапе были проведены повторное диагностирование, обработка и анализ результатов исследования.

С целью более точного определения результата и оценки результативности деятельности, за основу был взят формирующий эксперимент из психологии. Его суть заключается в участии группы людей в заранее организованном эксперименте-обучении, формирующим те или иные качества и навыки. Формирующий психолого-педагогический эксперимент был разработан выдающимся доктором психологических наук, профессором Д.Б. Элькониным [Эльконин, 2007].

В эксперименте были задействованы две группы: экспериментальная и контрольная. Участникам экспериментальной группы предлагались определенные

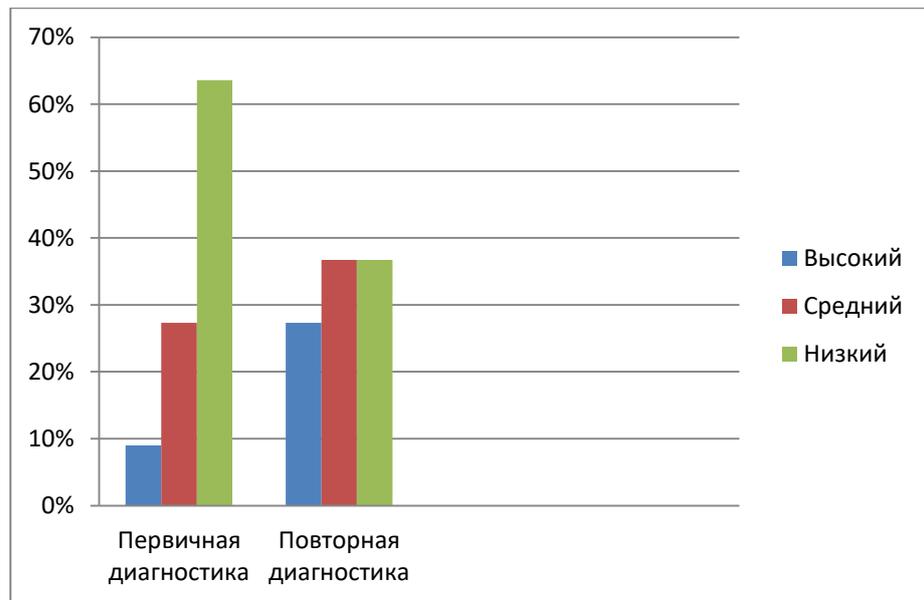
виды заданий, которое способствовали развитию оценочного компонента медиакомпетенции личности. Контрольной группе респондентов данные задания не предоставлялись. В конце эксперимента было произведено сравнение экспериментальной и контрольной групп для оценки полученных результатов.

Перейдем к анализу результатов повторной диагностики обучающихся 9 класса.

При повторной диагностике был зафиксирован рост показателей уровня развития оценочного компонента медиакомпетенции среди обучающихся экспериментальной группы (Таблица 2 и рисунок 3). Показатели обучающихся контрольной группы никак не изменились.

*Таблица 2 - Классификация уровней развития оценочного компонента медиакомпетенции обучающихся контрольной и экспериментальной групп при повторной диагностике*

№	Уровни развития оценочного компонента	Число обучающихся контрольной группы, продемонстрировавших этот уровень (в %)	Число обучающихся экспериментальной группы, продемонстрировавших этот уровень (в %)
1	высокий	9%	27,3%
2	средний	54,5%	36,7%
3	низкий	36,7%	36,7%



*Рисунок 3 - Показатели развития уровня оценочного компонента медиакомпетенции у экспериментальной группы при первичной и повторной диагностике*

В итоге эксперимента почти половина обучающихся 9А класса показала средний уровень сформированности оценочного компонента, пятая часть девятиклассников продемонстрировала умение критически анализировать медиатекст на высоком уровне (Рисунок 4).



*Рисунок 4 – Сформированность оценочного компонента медиакомпетенции у обучающихся 9А класса при повторной диагностике*

Нами был произведён анализ результатов апробации серии заданий, направленных на развитие оценочного компонента медиакомпетенции

обучающихся 9 класса, который позволил сказать, что у экспериментальной группы произошел рост показателей по сравнению с контрольной группой, показатели которой не изменились.

Успешная апробация и зафиксированное повышение уровня сформированности медиакомпетенции обучающихся экспериментальной группы позволяют сделать вывод, что разработанная серия заданий является эффективной.

## **Выводы по второй главе**

В данной главе был проведен анализ диагностики первоначального уровня сформированности оценочного компонента медиакомпетентности обучающихся 9 класса, который выявил низкий и средний уровни.

С целью разработки серии заданий, направленных на развитие оценочного компонента медиакомпетентности личности, был проведен анализ существующей отечественной литературы по данному вопросу и описан процесс отбора материала.

Также в главе описан и охарактеризован ход проведенного опытно-экспериментального обучения чтению на английском языке с интегрированными элементами медиаобразования, приведены основные методы, формы и виды работы, средства, а также примеры заданий.

Как итог, произведён анализ результатов апробации серии заданий, направленных на развитие оценочного компонента медиакомпетенции обучающихся 9 класса, который позволил сказать, что у экспериментальной группы зафиксирован рост показателей по сравнению с контрольной группой, показатели которой не изменились.

## Заключение

В данной выпускной квалификационной работе были рассмотрены и проанализированы теоретические основы медиаобразования и обучения чтению на английском языке; изучены показатели и критерии оценочного / интерпретационного компонента медиакомпетенции личности; рассмотрены возможные методы формирования и развития критического мышления при обучении иноязычному чтению.

Для достижения цели нашего исследования - разработать серию заданий, направленных на развитие оценочного / интерпретационного компонента медиакомпетенции обучающихся 9 класса, были поставлены задачи, ход решения которых представлен в первой и второй главах данного исследования.

В практической части данной выпускной квалификационной работы нами было выделены два способа развития оценочного компонента (используя методику медиаобразования и метод интент-анализа), на основе которых был составлен комплекс заданий к текстам учебника УМК «Starlight» для 9 классов общеобразовательных учреждений (авторы Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд Р. П).

По нашему мнению, данный комплекс заданий способен оказать позитивное влияние на развитие критического мышления и умений чтения у обучающихся и значительно повысить качество понимания иноязычных текстов.

На основе проделанной работы, можно сделать вывод о том, что, несмотря на недостаточное количество послетекстовых заданий в учебнике «Starlight 9», он насыщен большим количеством аутентичных, актуальных медиатекстов, что является отличной базой для интеграции в процесс обучения английскому языку элементов медиаобразования.

### Список использованных источников

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Академия. 2003. 128 с.
2. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста. Теоретические основания и практика. М.б 2007.
3. Бернацкая А. А. К проблеме «креолизации текста»: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник. 2000. № 3. С. 104-110.
4. Большакова Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: История. Филология. 2008. № 49. С. 48-51
5. Добросклонская, Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2014. №13(184). Вып.22. С. 181-187.
6. Засурский Я. Н. Журналистика и власть. Искушение свободой. Российская журналистика: 1990-2005. М.: Издательство Московского университета. 2005. 547 с.
7. Иманова О. А. Методика развития деятельностной компоненты медиакомпетентности учащихся старших классов средствами информационных технологий. Киров, 2010.
8. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ Сфера. 2009. 464 с.
9. Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов: автореф. дис. канд. пед. наук. Барнаул, 2006. 28 с.
10. Лассуэлл Г.Д. Психопатология и политика. М., 2005.

11. Мулдашев Р.М. Сущность и компонентный состав медиакомпетентности будущего педагога // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 2020. № 39 (4). С. 590–599.
12. Мясникова М. А. Понятия «жанр» и «формат» в арсенале медиапедагога // Образование. Медиа. Общество: Пространство сотрудничества. 2011. №4. С. 46-48.
13. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. 2-изд., дораб. М.: Просвещение. 1998. 231 с.
14. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука. 2000. 253 с.
15. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М., 2002.
16. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: «Просвещение». 2006.
17. Степанов П. Подростки // Социальная педагогика. 2006. № 4. С. 75 - 82.
18. Тимина М.В. Интент-анализ текстовой информации в справочно-библиографическом обслуживании читателей. Библиотекведение. 2013. С. 45-50. [Электронный ресурс] URL: <https://doi.org/10.25281/0869-608X-2013-0-1-45-50> (дата обращения 09.04.2021).
19. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал Эйдос. 2005. [Электронный ресурс] URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm> (дата обращения 09.04.2021).
20. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А. Фатеева. Челябинск: Челяб. гос. ун-т. 2007. 270 с.
21. Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та. 2009. 136 с.

22. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 2007. 616 с.
23. Фокина, К. В. Методика преподавания иностранного языка :конспект лекций. М.: Издательство Юрайт, 2009. 158 с.
24. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учебное пособие. 3-е издание, стереотипное. М.: Академия. 2006. 208 с.
25. Эльконин Б. Д. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 384 с.
26. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World, 2008 [Электронный ресурс] URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/media-literacy> (дата обращения 09.04.2021).
27. Kubey R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age New Brunswick & London: Transaction Publishers. 1997.
28. Masterman, L. New Paradigms and Directions. Telemedium, Journal of Media Literacy. 2000. Vol. 46. № 1.
29. Potter, W.J. Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication. 2001. 423 p.
30. Rideout, V., and Robb, M. B. The Common Sense census: Media use by tweens and teens. San Francisco, CA: Common Sense Media. 2019. [Электронный ресурс] URL: <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2019-census-8-to-18-key-findings-updated> (дата обращения 09.04.2021).