

МЕДИАТЕКСТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

MEDIA TEXT AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS CRITICAL THINKING SKILLS

Нечитайлова Е.В.

Учитель химии МОУ «Лицей №1» г. Цимлянска Ростовской области,
Заслуженный учитель РФ

E-mail: nechit-elena@yandex.ru

Nechitajlova E.V.

Chemistry teacher Municipal Education Institution
«Lyceum №1» city of Czimlyansk, Rostov region
Honoured teacher of Russian Federation

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития критического мышления в средней школе и показаны причины затруднений внедрения технологии в массовую практику. Основная цель статьи в том, чтобы показать возможность использования медиатекста как основы развития критического мышления, позволяющей устранить существующие затруднения. Автор обосновывает возможность и необходимость работы с медиатекстом в школе на основе его дидактических возможностей и критериев оценки информации.

Annotation. Article substantiates actuality of critical thinking development in middle school and causes of technology implementation difficulties in mass practice. The main purpose of the article is to demonstrate the opportunities of media text as base for the development of critical thinking permitting to destroy the barriers. The author proves possibility and necessity of work with the media text at school on the basis of its didactic possibilities and information valuation criteria.

Ключевые слова: медиатекст, критическое мышление, средняя школа, дидактические возможности медиатекста, критерии оценки информации.

Keywords: media text; critical thinking; middle school; didactic possibilities of media text; valuation of information criteria.

Эпоха перемен в политической и экономической сферах жизни общества неизбежно влечет необходимость реформы системы образования. В современной России установились приоритеты развития основ демократического общества, а, следовательно, изменился социальный заказ школе. Сегодня выпускник – это гражданин, «творчески и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни» [11, с.7].

Для решения новых задач необходимо использование и новых методов достижения результата. Используя весь богатый опыт советской и российской педагогической науки, следует изучать и осваивать новые эффективные технологии обучения и воспитания, которыми пользуются зарубежные коллеги.

Учеными разных стран признано, что одной из наиболее эффективных технологий, способствующих развитию личности в процессе обучения, является технология развития критического мышления (ТРКМ). Познакомиться со структурой и приемами технологии можно на основе много-

численных публикаций разных педагогических изданий. Наиболее полно технология представлена в трудах ученых Санкт-Петербурга: И.В. Муштавинской [9] и С. И. Заир-Бек [6]. Целью же данной статьи является обобщение опыта использования ТРКМ российскими и зарубежными педагогами на основе медиаинформации, как наиболее востребованной современными школьниками части информационного поля.

Термин «критическое мышление» часто ассоциируется с негативной оценкой событий, фактов, суждений. Однако в определении понятия «критическое мышление» нет того негатива, которым обладает слово в языке. В.А. Болотов отмечает: «Критическое мышление обозначает не негативность суждений, а разумное рассмотрение разнообразия подходов и философий, с тем чтобы выносить обоснованные суждения и решения» [2, с.70].

Продуктивность когнитивных процессов во многом зависит от наличия навыков критического мышления. Д. Клустером (David J. Klooster) определено, что критическое – это:

- самостоятельное мышление (формулировка своих идей и убеждений независимо от остальных);
 - мышление, при котором информация является отправным, а не конечным пунктом (знание создает мотивировку, без которой нельзя мыслить критически);
 - мышление, которое начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
 - мышление, основанное на стремлении к убедительной аргументации;
 - социальное мышление (всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими)
- [8, с.7-11].

Р. Пол выделяет две формы критического мышления, которые определяет как справедливый (сильный смысл критического мышления) и софистический (слабый смысл критического мышления) [10, с.7]. М. В. Кларин, комментируя данное утверждение Р. Пола, отмечает, что «человек, прибегающий к критическому мышлению в «сильном» смысле, не сосредоточен на собственной точке зрения. Он исходит из необходимости по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из возможных возражений. Использование анализа и аргументации с целью, прежде всего, развенчать чужую точку зрения служит примером критического мышления в «слабом» смысле» [7, с.8].

Можно не согласиться с использованием термина «слабый смысл» в случае, когда речь идет о защите человека от манипуляций. Но мы приходим к пониманию того факта, что развитие критического мышления учащихся играет ключевую роль не только в процессе обучения, но и в критическом восприятии той информации, которая предоставляется с целью манипулирования личностью.

Таким образом, на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций и обобщения изученных подходов предлагаем двухаспектное определение критического мышления:

Критическое мышление – это мышление оценочное, самостоятельное, независимое, основанное на аргументации и анализе информации с позиции логики, научно-обоснованных подходов и личностного понимания.

Критическое мышление – это процесс, который ориентирован на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трем возможным результатам – интерпретации скрытого, оцениванию скрытого и принятию позиции по отношению к скрытому.

Какими же педагогическими методами можно развить критическое мышление школьника? В книге «Идеи без границ» [14] Д. Клустер приводит интересный факт, который послужил катализатором создания проекта «Технология развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). Ученый пишет, что в начале 90-х годов XX века министр образования Словакии Писат (Pisut) посетил США с целью изучения опыта реформ. Министр задал важный вопрос педагогам университета Северной Айовы: «Как Вы учите демократии?» Ответом стала работа над масштабным проектом, в котором приняли участие с одной стороны ученые США в роли тьюторов, с другой стороны педагоги стран Восточной Европы, Турции, Армении, Азербайджана, Узбекистана, Казахстана, Монголии.

В России разработчики приемов ТРКМ Куртис Мередит, Чарльз Темпл и Джинни Стилл провели циклы обучающих семинаров для педагогов Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода и Новосибирска [6, с.4]. Идеей данной технологии является развитие когнитивных и метакогнитивных умений [9, с.8], что позволяет ученику приобрести навыки диагностики собственных умений и навыков, самостоятельного целеполагания, планирования собственной деятельности и анализа результативности.

Технология является рамочной, где базовая модель из трех этапов (вызов – осмысление – рефлексия) является своеобразной рамкой, в которую вписывается урок или занятие, поэтому ее использование возможно для преподавания всех предметов [4, с.66] и на основе любых дидактических средств, в том числе и на основе медиаинформации.

Несмотря на доказанные исследованиями ученых преимущества ТРКМ, а также на результаты практического использования технологии на уроках самых разных дисциплин школьного курса, повсеместного распространения технология пока не получила.

Почему? С какими же сложностями сталкивается учитель при использовании ТРКМ на уроке? Что является препятствием внедрения эффективных технологий в учебный процесс?

Наиболее полный ответ на этот вопрос находим в работе Д. Лемминга (James S. Leming) [15], где выдвинуты шесть основных препятствий внедрения ТРКМ:

Обучение как передача знаний. Основная цель занятий – получение учащимися знаний. Учителя используют технологии обучения, не способствующие вызову мыслительной деятельности учащихся.

Отбор широкого и поверхностного содержания обучения. Учителя стремятся охватить большой объем информации.

Низкая оценка возможностей учащихся учителями. Считается, что ученики не способны достичь цели или не склонны пытаться выполнять задания на развитие продуктивного мышления.

Большое количество учащихся в классе, что усложняет организацию условий для свободного обмена мнениями и идеями.

Недостаток времени для планирования занятия учителем. Легче построить урок на основе требования механического запоминания, чем урок, предусматривающий вызов мыслительной деятельности учащихся. Также легче оценить заученное, чем осуществлять развитие мышления.

Традиция дистанции во взаимоотношениях учителя и ученика, которая не способствует совместной творческой и инновационной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что препятствия для обучения продуктивному мышлению, на которых базируются доводы оппонентов ТРКМ, заключены в реализации традиционного (знаниевого) подхода организации учебного процесса в школе, а не в основах, на которых базируется ТРКМ. Поэтому необходимо использование новых средств обучения, позволяющих устранить часть препятствий для использования приемов ТРКМ.

По нашему мнению, таким средством является медиаинформация. Конечно, использование медиаресурсов не изменит организационной стороны учебного процесса (количество учеников в классе), но, несомненно, будет способствовать реализации компетентного подхода, становлению взаимоотношений учителя и ученика на основе сотрудничества, что позволит развить инициативность и творческие качества всех участников образовательного процесса.

Сегодня ребенок живет в мире электронной культуры и новые информационные технологии для него сразу становятся привычными. Результаты социологических исследований доказывают, что СМИ – «параллельная школа» – становится значимым источником информации для школьников. Внешкольная информация, изначально не предназначенная для достижения целей обучения, после дидактической обработки превращается на уроке или в дополнительную учебную информацию, или используется в качестве средства обучения, или становится объектом изучения. Таким образом, эта часть информационного поля является внешкольной информацией только до того момента, как она будет включена в контекст общего среднего образования.

Образовательный потенциал «параллельной школы» основан на содержании опубликованной информации. Часть образовательной информации создается целенаправленно научными и образова-

тельными сообществами и работа с данными ресурсами не предполагает поиска скрытого смысла. Наличие же тех ресурсов, которые содержат недостоверную информацию, можно использовать для формирования внутренней защиты школьника от любого рода информационного воздействия.

Сторонник внедрения ТРКМ в учебный процесс Али Нихат Экен (Турция) считает, что «лучше всего защищен тот, кто умеет воспринимать медиатексты критически, кто может самостоятельно проанализировать и оценить поступившую к нему информацию, а не «глотает» все подряд» [13, с. 36].

Однако, несмотря на перечисленные положительные аспекты использования на уроках материалов СМИ, возникает ряд проблем, требующих разрешения. Ведь, если учебные тексты (учебники, учебные пособия, демонстрационные пособия) специально созданы для достижения целей обучения и воспитания, то медиатексты «практически всегда оппозиционны учебным текстам, за исключением, пожалуй, медиатекстов специализированных педагогических изданий» [5, с.24]. Следовательно, возникает необходимость изучения дидактических возможностей медиатекстов.

Таким образом, в современном информационном обществе возникла необходимость использования нового термина «медиатекст».

«Медиатекст – информация, передаваемая по каналам средств массовой информации и коммуникации (пресса, книги, произведения изобразительного искусства, театр, кинематограф, радио, телевидение, Интернет и т.д.) [там же].

Учебный текст является основой организации учебного процесса в традиционной школе, медиатекст – в параллельной школе. Учитывая все преимущества учебного текста, необходимо признать привлекательность и притягательность медиатекста для школьников. Еще Ф. Бэкон отмечал: «...то, что возбуждает чувства, предпочитается тому, что сразу чувств не возбуждает, хотя бы это последнее и было лучше» [3, с.271].

На основе свойств медиатекстов А. А. Журин определил их «дидактические возможности:

1. Связь обучения с жизнью. Обучение обнаружению неточностей и ошибок в информационном сообщении, принятию позиции к информации.
2. Обучение пониманию направленности информационных потоков.
3. Обучение принятию позиции к информации, выявлению скрытой составляющей, пониманию мировоззрения автора сообщения, определению цели коммуникации.
4. Побуждение к поиску информации в специальных, справочных изданиях.
5. Обучение выделению главных мыслей в медиатексте. Обучение созданию структуры медиатекста.
6. Установление межпредметных связей не только с предметами естественнонаучного, но и гуманитарного циклов» [5, с.27].

Методические основы анализа произведений медиакультуры находим у И. В. Чельшевой, которая предлагает следующие этапы работы с медиатекстом [12, с.52]:

Таблица 1

Этапы работы с медиатекстом

Этап работы	Возможные приемы
<i>Целеполагание.</i> Вступительное слово педагога («установка на восприятие») для активизации аудитории.	Беседа, фильмографическая справка, краткий комментарий к творческому пути авторов, знакомство с рецензиями критиков.
<i>Осмысление.</i> Коммуникативный этап.	Непосредственное восприятие медиатекста или его частей, с постановкой предварительных вопросов для дискуссии.
<i>Рефлексия.</i>	Письменная рефлексия – написание рецензий, мини-сочинений, творческих работ. Устная рефлексия – дискуссия.

Обратим внимание на методический прием, реализуемый на этапе осмысления: восприятие *частей* медиатекста. Нам представляется это особо важным приемом для развития критического мышления учащихся. Ведь по утверждению М. М. Бахтина, «Автор произведения присутствует только в целом произведении, и его нет ни в одном выделенном моменте этого целого» [1, с.388]. Поэтому восприятие частей медиатекста способствует обнаружению скрытого смысла и выявлению неточностей. Именно на основе осмысления происходит анализ предъявляемого.

Чтобы школьник смог оценить предъявленную информацию, необходимо знание и понимание критериев оценки надежности информации. На наш взгляд, наиболее детально и полно критерии оценки информации представлены в работе Д. Шивели (James M. Shiveley) и Ф. Ванфоссен (Philip J. Vanfossen) [16]. По каждому критерию учеными разработан ряд вопросов, которые систематизируют процесс оценки надежности медиатекста.

Таблица 2

Критерии оценки надежности информации

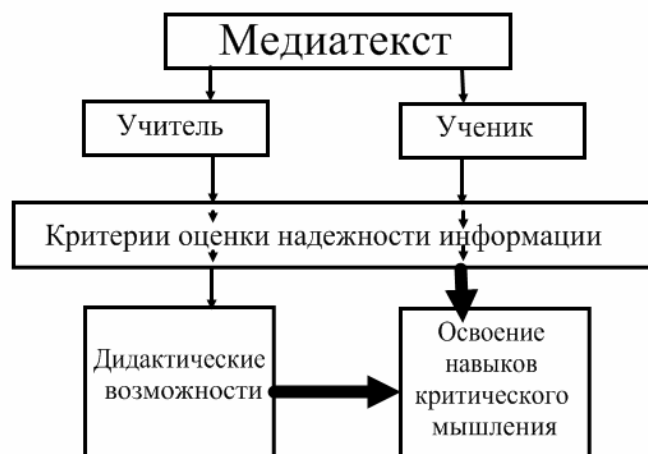
Критерии	Вопросы
Авторство/Источник информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Кто предоставляет информацию? Указан ли автор? 2. Имеет ли автор полномочия (компетенцию) для публикации материала по данной теме? Соответствует ли образование автора заявленной теме? 3. Предоставляет ли автор сведения, подтверждающие его компетентность? Например, профессиональная биография или список публикаций. 4. Является ли публикация результатом исследования или персональным мнением? 5. Предлагает ли автор свои контактные данные: адрес, телефон, e-mail? 6. Поддерживается ли сайт учреждением или организацией? 7. Имеется ли связь между автором и издателем/сервером? Работает ли автор в данной организации? 8. Почему автор/источник предоставляет данную информацию? Какова основная цель данного сайта?
Объективность/Предвзятость	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представлены ли аргументы в пользу разных точек зрения? Даны ли ссылки на материалы, содержащие альтернативные взгляды по данной проблеме? 2. Выражает ли автор прямо свои пристрастия? 3. Имеются ли признаки половой или расовой предвзятости? 4. Принадлежит ли данный сайт организации, имеющей определенный интерес по данному вопросу на законных основаниях (например, политическая партия)? 5. Поддерживается ли позиция по обсуждаемому вопросу индивидуальным лицом или финансирующей организацией? 6. Присутствует ли реклама на веб-страничке? Как ее наличие отражает интерес автора?
Законодательная основа содержания информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Является ли информация важной для развития данного сайта? 2. Используют ли данный сайт другие сайты подобной направленности (через ссылки)? 3. Предлагает ли автор данные или ссылки на другие сайты для проверки подлинности информации? 4. Использует ли автор установленный порядок цитирования?

Таблица 2 (окончание)

Библиография/ Ссылки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Содержит ли документ библиографическую справку? Оформлена ли она корректно? 2. Представлены ли ссылки на подобные темы? 3. Информированы ли читатели о характере предложенных ресурсов? <ol style="list-style-type: none"> 1. Каковы критерии отбора ссылок? 2. Направлены ли ссылки на сами ресурсы или на порталы?
Актуальность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Когда были собраны данные для публикации? 2. Когда впервые опубликованы данные, используемые в материале? 3. Регулярно ли обновляется материал? 4. Когда было последнее обновление? 5. Демонстрирует ли автор обязанность поддерживать сайт?
Качество изложения информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Хорошо ли написан текст? Понятна ли основная мысль? 2. Имеются ли признаки поспешной и неполной подготовки материала (орфографические и грамматические ошибки)? 3. Представлены ли данные в удобной для восприятия форме (таблицы, карты)? 4. Отсутствует ли в тексте жаргон, понятны ли используемые термины?

Авторы утверждают, что после знакомства с данными критериями учащиеся используют полученные навыки при работе с любой информацией. Но можно с уверенностью утверждать, что данный подход важен и в процессе работы учителя при отборе медиаинформации для работы с учащимися.

Схема 1. Медиатекст в традиционной школе.



Таким образом, на основе изучения понятия медиатекста, его дидактических возможностей и критериев оценки его надежности, можно сделать вывод о возможности и необходимости использования медиатекста в рамках традиционного обучения для развития критического мышления школьников.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Понимание и текст // Хрестоматия по философии: учеб. Пособие / сост. П.В. Алексеев. – М.: ТК Велби, Проспект, 2007. – С.382-389.
2. Болотов В.А. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы /В. Болотов, Д. Спиро // Директор школы. – 1995.- №1. – С.67-73.
3. Бэкон Ф. Заблуждения людей // Хрестоматия по философии: учеб. Пособие / сост. П.В. Алексеев. – М.: ТК Велби, Проспект, 2007. – С.270-273.
4. Вишнякова Е. Е. Развитие критического мышления через чтение и письмо // Открытое образование. – 2006.- №3. – С.65-73.
5. Журин А.А. Медиаобразование на уроках естественнонаучного цикла // Естествознание в школе. – 2004.- №5. – С.23-27.
6. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. –223 с.
7. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии: научно-практический журнал для школьного технолога (завуча). – 2004.- № 2. – С.3-10.
8. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник. /сост. О. Варшавер. – М. : ЦГЛ, 2005. – С.5-12.
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. – СПб.: КАРО, 2009. – 144с.
10. Пол Р. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире <http://www.evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. Проект. – М.: Российская академия образования, 2011. – 38 с.
12. Чельшева И.В. Методические основы анализа произведений медиакультуры // Актуальные задачи медиаобразования: сборник научно-методических статей к конференции «Актуальные задачи медиаобразования в условиях расширения общественного участия в управлении образованием» (7-9 декабря 2009 г.) – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2009. – С. 52-56.
13. Экен А.Н. Смотреть и видеть /А. Н. Экен // Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник /сост. О. Варшавер. – М. : ЦГЛ, 2005. – С.23-36.
14. Klooster D., Steele L., Bloem P. Ideas without boundaries: international education reform through reading and writing for critical thinking / Editors, 2001, p.218.
15. Leming James S. Some Critical Thoughts about the Teaching of Critical Thinking // The Social Studies, volume 89, issue 2, 1998, p.61 — 66.
16. Shiveley James M., Vanfossen, Philip J.(1999) ‘Critical Thinking and the Internet: Opportunities for the Social Studies Classroom // The Social Studies, volume 90, issue 1, 1999, p.42 — 46.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №5