МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,

МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИМЕНИ М.П. ДРАГОМАНОВА

Крымский гуманитарный факультет

Кафедра психологии и практической психологии

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

по дисциплине: «Психология семьи»

Возрастная диагностика образа любимого кинофильма

Выполнил:

Кожухов Роман Евгеньевич

Научный руководитель:

преподаватель

Бородина Инна Игоревна

Гурзуф 2011

Содержание

Введение

Раздел 1. Теоретические основы изучения роли кино в развитии личности подростка

1.1 Значения и образы, как компоненты сознания

1.2 Роль СМИ в личностном развитии в подростков

1.3 Методы диагностики образов в киноискусстве

Выводы по первому разделу

Раздел 2. Сравнительный анализ образа любимого кинофильма у старших и младших подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек»

.1 Методика организации исследования образа любимого кинофильма у подростков

.2 Анализ результатов Шкалы семейного окружения (ШCО)

.3 Анализ результатов методики «Социограмма»

Выводы по второму разделу

Заключение

Приложение

Введение

В структуре современного общества нашего государства, подрастающее поколение представляет собой социально-возрастную категорию, играющую исключительную роль в процессах накопления, ассимиляции, и трансляции культурного и общественного опыта. С помощью различных институтов, общество стремится отобрать из своего опыта и передать подрастающему поколению все, что необходимо ему для успешного развития. Важную роль при этом играет художественная культура, в том числе киноискусство, произведения которого, широко тиражируемые сегодня аудиовизуальными средствами массовой информации, являются практически повседневной формой, и источником, духовной пищи подрастающего поколения. Формой, имеющей наиболее приемлемую и эффективную для восприятия структуру, над специфичностью которой работают все медиа-холдинги мира.

Социальные качества детей и подростков, как известно, формируются по образу и подобию всего того, что они слышат и видят, сознают и переживают, погружаясь и впитывая как губка, все атрибуты конкретной социокультурной среды, в которой они находятся, живут и развиваются.

Понимая исключительную роль механизма подражания в первоначальной передаче социального опыта от поколения к поколению. А так же констатируя, «созидательную роль киноискусства, выступающего в качестве средства первичной социализации индивида, обретения им способности жить в условиях конкретной социокультурной оболочки и в согласии с ней удовлетворять свои жизненные запросы» [63, с. 281], уже как данность, описанную в десятках работ зарубежных и отечественных авторов [48]. Мы находим очень незначительный объем сведений, посвященных не сколько гносеологии проблемы влияния кинематографа на личность подростка, его идентичность, участие в формировании «Я-концепции» подростка, а сколько спецификам самого генезиса этих процессов. И главенствующим фактором здесь, «является выбор, самим подростком, того либо иного медиатекста и формы, которая наиболее соответствует его текущей модели мира, и ситуации сходства модальностей социальных взаимоотношений, выделяя этот медиатекст как фаворный» [33, с.60]. К сожалению при дальнейшем анализе не было выявлено ни каких более детальных указаний, как именно видоизменяется выбор подростка с возрастом. Благодаря чему, подросток будет называть фильм и киногероя любимым в младше-подростковом возрасте (10-13), и благодаря чему именно в старшем (14-16 лет). Каким именно деталям будет уделять свое внимание и отдавать предпочтение. Поверхностный анализ же различных источников на тему возрастной цензуры, и уровня возрастной рекомендации к просмотру того или иного кинофильма подростку, показал, что этот уровень варьируется в соответствии с количеством и уровнем откровенности, как правило, сцен насилия, жестокости, наличия сцен эротического характера в структуре сюжета. Так же не было найдено ни одного достоверного источника данных, относительно предпочтения подростками того либо иного возраста, определенного жанра кинематографа соответственно. Однако знания общей, возрастной, и прочих психологических дисциплин, рассматривающих формирование основных структур психики индивида в течение его детства, дают нам вероятность представление о том, что, скорее всего, подросток находящийся в процессе не прерывного онтогенеза, в более раннем возрасте будет отдавать предпочтение кинофильмам и главным героям, которые вплетены в структуру фильма изобилующего яркими, сказочными, фантастическими образами, обставленные спецэффектами, с применением яркого света, красок, причудливых форм декораций мизансцен, и всего того что, будоражит восприятие и воображение своими формами подачи, традиционных для кинематографа как такового, с целью возбудить эмоционально возбудить своего зрителя. Тогда как подростки более старшего возраста будут уделять внимание, не сколько фильмам где акцент сделан на форму, а сколько фильмам и героям, которые имеют более реальное сюжетное происхождение, и находятся в определенных рамках мира своего социального окружения и отношения с ним. Все вышесказанное определяет актуальность исследования.

Таким образом, целью нашей работы: будет выявить и описать, специфику возрастной диагностики образа любимых кинофильмов у подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек»

Объект: Образ любимого кинофильма у подростков.

Предмет: Специфика образа любимого кинофильма у младших и старших подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек», и его диагностика.

Гипотеза: Существуют специфические отличия в образе любимого кинофильма у старших и младших подростков. У младших подростков образ любимого кинофильма, менее структурирован и критериален, и ориентирован на взрослую кинопродукцию; тогда как у старших подростков, образ любимого кинофильма более структурирован по критериям, и ориентирован на кинопродукцию своей возрастной категории.

Для осуществления поставленной цели были выведены следующие задачи:

.Рассмотреть теоретические основы изучения роли кино в развитии личности подростка.

2. Осуществить сравнительный анализ образа любимого кинофильма у старших и младших подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек».

. Разработать рекомендации по диагностике образа любимого кино у подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек».

Теоретико-методической базой исследования стали работы отечественных и зарубежных психологов: Богомолова Н.Н., Бодалев А.А., Авдеева Н.Н, Фоминых Н.А, Донцова А.И., Засурского Я.Н., Матвеевой Л.В., Подольского А.И, Божович Л.И., Костюк Г.С., Петренко В.Ф., Кучеренко В.В., Эйдемиллер Э.Г., и многих других.

В настоящей работе нами были использованы следующие методы:

теоретический (анализ научной литературы);

эмпирические: анкетирование открытого типа, с последующей обработкой полученных данных при помощи контент анализа,

- метод ассоциации, с последующий обработкой данных при помощи кластерного анализа по Эвклидовой длине соотношения переменных пакета мат. статистики,

проективный метод «рисунок любимого кинофильма», с последующей обработкой полученных данных при помощи углового коэффициента Фишера, пакета мат. статистики,

метод экспертных оценок проводимый при участии группы педагогов-организаторов, воспитанниками которых являются респонденты обеих наших выборок подростков.

Экспериментальная база исследования:

Детский лагерь «Хрустальный» ГПУ МДЦ «Артек». Всего в исследовании приняло участие 60 подростков (две возрастные группы по 30 человек). Первая группа - 20 младших подростков 10-12 лет, вторая группа - 20 старших подростков 13-16 лет. Баланс гендерных различий в каждой из выборок примерно одинаков. Все уроженцы Украины, конфессиональных различий, а так же ярко выражено культурных - нет.

Раздел 1. Теоретические основы изучения роли кино в развитии личности подростка

1.1 Значения и образы, как компоненты сознания

Понятие «значение» является одним из основных понятий теоретического аппарата отечественной психологии. Практически в любом разделе психологической науки исследователи, так или иначе, затрагивают проблемы, связанные с усвоением значения и его функционированием.

Как подчеркивал Л.С. Выготский, анализ значения требует разработки семантических методов. «Анализ исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод изучения смысловой стороны речи, метод изучения словесных значений» [22, с.96].

Обобщения на основе сходства эмоциональных переживаний, впечатлений от образа вещей, событий и т.д. - типичная форма обобщения в обыденной житейской практике. Большинство значений, которыми пользуется человек в обыденной жизни, не подпадает под определение научных или теоретических. Для обыденного сознания «вода» - это скорее «то, что пьют», а не Н2О; люди делятся на «плохих» и «хороших», а не, например, экстравертов и интровертов; круг - это не «геометрическое место точек, равноудаленных от центра», а некоторая «картинка» - образ круга.

Очевидно, научное осознание мира не устраняет полностью ни более архаические пласты мировосприятия, ни его образно-художественные формы, создавая внутри индивидуального или общественного сознания взаимодополняющие или конфликтующие гетерогенные образования. Наивная картинка участка мира может разительно отличаться от чисто логической, научной картины того же участка мира. Исследования индивидуального сознания подразумевает необходимость реконструкции различных содержательных сфер обыденного, житейского сознания, описания их в системе категорий, отличных от понятийных [33].

Одной из важнейших проблем изучения значения является исследование его невербальных форм, в частности существование значения в системе визуальных образов. В исследовании значения наиболее изученными являются формы фиксации его в языке, т.е. значения слов, предложений. Значения же, носителями которых выступают образы, а конкретнее - значения изображений, плакатов, эмблем, мимических, выразительных движений, гораздо менее изучены.

Малоизученной проблемой является влияние эмоций на семантическую организацию значений, данных в вербальной или образной формах репрезентации. Психический образ в единстве его визуальных, вербальных, тактильных, слуховых и т.д. форм репрезентации является модельным отображением объектного мира, изоморфными в его топике и метрике. Эмоциональные состояния способны трансформировать психический образ и, увеличивая субъективный вес тех или иных параметров, нарушать его предметную логику, а значит, и трансформировать его значение [18].

Эмоции, таким образом, способны влиять на сознание, трансформировать его значение. Отмечается двойственная природа значения. С одной стороны, значение выступает как единица общественного сознания, а с другой - как образующая индивидуального сознания. Под личностным смыслом понимается отношение субъекта к миру, выраженному в значениях, неразрывно связанное с ее мотивами, ее общей направленностью. Формой проявления личностного смысла может выступать эмоциональная окраска того или иного объекта, неосознаваемые установки или готовности и трансформации психического образ. Представление о значении как единице общественного сознания, кристализирующей совокупный общественный опыт, относится, в первую очередь, к его развитым понятийным формам, к формам фиксации общечеловеческих знаний. Но общественное сознание, как и индивидуальное, гетерогенно и наряду с научным знанием в нем содержатся житейские представления, социальные стереотипы, характеризующиеся той или иной степенью истинности, и даже суеверия и предрассудки [73]. Последние также передаются из поколения в поколение и отражают определенные исторические национально-культурные формы общественного сознания [61].

Системе представлений каждого индивида есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом. Например, образы «хорошего родителя», «идеального учителя» формируются через непосредственное подражание. Усвоение опыта родительской семьи, через прочитанные книги, каналы коммуникации (кино, СМИ) и обуславливают формирование нравственных эталонов, «идеальных мерок», с которыми индивид подходит к оценки себя или других, и, в конечном счете, обуславливают организацию всей его жизни, определяют его личность. Понятие чести, долга, и другие этические категории также имеют свою когнитивную представленность. И, наконец, самосознание индивида, осознание им жизненных целей и мотивов, характера его отношений с другими людьми, очевидно, также взводит в тот интегральный уровень регуляции индивида, который называют личностью. Выделение таких категориальных структур, опосредующих восприятие и осознание субъектом различных содержательных сфер деятельности, - структур «обыденного» сознания - необходимая задача, т.к. воспитание, обучение или перевоспитание направлены не на абстрактную человеческую особь, а на реальных людей, обладающих индивидуальным опытом, своим «виденьем» мира [64].

Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, - сравнительно новая область отечественной психологии, возникшая в начале 70-х годов прошлого столетия и представленная в первую очередь работами психологов Московского университета [63].

Реконструкция «видения мира» глазами другого реализуется в исследованиях В.Ф. Петренко, в реконструкции систем индивидуальных значений, через призму которых происходит восприятие мира субъектом. Методическим средством решения этой задачи выступает построение субъективных семантических пространств для различных содержательных областей.

В задачу психосемантики входит реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей, самого себя, а также изучение ее генезиса, строения и функционирования. Психосемантика исследует различные формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, коммуникативные и ритуальные действия, а также словесные понятия) [63].

Экспериментальная парадигма психосемантики в основе своей заимствована из работ по построению семантических пространств Ч. Осгуда (так называемый метод семантического дифференциала) и теории личностных конструктов Дж. Келли (метод репертуарных решеток) и включает в себя использование аппарата многомерной статистики для выделения категориальных структур сознания субъекта[цит по 63].

Психосемантика, являясь областью психологии, имеет, тем не менее, ярко выраженный междисциплинарный аспект, перекликаясь с философией и культурологией, социологией, информатикой.

Психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъективного» подхода к пониманию другого. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов) необходимо увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. Психосемантический подход позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторой микрокосм индивидуальных значений и смыслов [63].

Идеи Л.С. Выгодского и А.Н. Леонтьева явились определяющими для становления психосемантического подхода к исследованию сознания и личности в отечественной психологии. На начальном этапе исследования по психосемантике затрагивали такие проблемы, как семантический анализ чувственного образа, соотношение вербальной и перцептивной семантики, и развивались в рамках понимания образа как своеобразного перцептивного высказывания о мире, позволяющего использовать лингвистические и психолингвистические методы для исследования этой проблематики [63].

Заданность мира через переживание особенно рельефно просматривается в простейшей и, очевидно, филогенетически первичной форме восприятия и эмоций - в переживании боли, где раздражитель для переживающего организма лишен каких-либо предметных качеств, за исключением широты локализации воздействия и интенсивности (тупая или острая боль). Для следующей филогенетической ступени отражения - для ощущений - объектные характеристики также заданы через переживания субъекта. Например, ощущение некоторой поверхности как гладкой характеризует текстуру этой поверхности через субъективное переживание «гладкости». Объект репрезентирован субъекту в форме его переживания субъектом.

Механизм осознанного отражения, эмансипирующим содержание отражения от наличных потребностей субъекта, является выражение содержания в некоторой знаковой форме, в первую очередь - в слове. Чтобы эмансипировать объект от наличных потребностей субъекта, надо выразить его в чем-то отличном от эмоционально-чувственной «субстанции» субъекта, в чем-то противостоящем субъекту. Такой формой отчуждения, выражения отраженного содержания (отражение отражения) в устойчивой константной форме является фиксация его в знаковой форме, в словесном значении [62].

За счет социальной нормированности, общественной конвенции слово обладает фиксированным содержанием. В сознании, таким образом, за счет устойчивости содержания значения изживается сиюминутная субъективность отражения, пристрастность, обусловленная наличной потребностью.

Структуры сознания как отражение отражения в некой знаковой форме не просто изоморфно дублируют исходное содержание, а дополняют, обобщают его, вводя в новые связи и отношения. За словом стоит совокупный общественный опыт, фиксированный и кристаллизованный в значениях. Благодаря языку человек может обращаться к знаниям других людей, к опыту предыдущих поколений.

Значение - это обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупности общественной деятельности. Кодирование, категоризация исходного содержания в знаковой, символической форме ведут к обогащению его совокупным социальным опытом, к упорядочиванию исходного содержания, его организации в формах, выработанных общественной практикой [86].

В той степени, в какой восприятие, память, мышление или иной психологический процесс опосредованы значением (в форме слова, визуального символа, чертежа, схемы, ритуального действия танцевального па, общепринятого жеста или мимически выражения), они являются потенциально осознаваемыми. И наоборот, сбои в нормированном функционировании значения ведут к нарушению осознания.

Значение, несет в себе семантические компоненты: идеальные эталоны, мерки, которые выделяют, вычленяют в отражаемой действительности те или иные аспекты. Семантические компоненты лексики - единицы более дробные, чем значении, образующие его структуру, - являются носителями этих эталонов, и соответствующие им (полное или неполное) признаков отражаемого фрагмента действительности позволяет выразить этот фрагмент в слове. Способность высказать суждение об увиденном и услышанном - это способность отделять, выделять и вновь связывать в уже расчлененном высшем единстве предмет и его свойства, отдельные объекты и отношения между ними, действие, его результат и т.д. Эта способность составляет некую черту сознания человека как высшей формы отражения [63]. Осознавать действительность - значит, расчленять ее на элементы и устанавливать между ними определенные связи и отношения: сходства, тождества, различия, принадлежности, последовательности и т.д. И чем больше взаимосвязанных элементов в объекте или ситуации может быть вычленено и вновь связанно, тем выше уровень осознания действительности.

План содержания слов, текстов, образов объектов и явлений, действий и событий принято описывать с помощью понятия значения. Поскольку в значении фиксируются свойства объекта, где в качестве признаков значения содержатся виртуальные свойства объекта, которые могут быть раскрыты в той или иной общественно значимой деятельности субъекта или общества.

.2 Роль СМИ в личностном развитии в подростков

На сегодняшний день не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки создания возрастной периодизации (Э. Эриксон, М Кле и др.) [37; 90]. В результате этого появилось множество различных классификаций.

В одной из распространенных современных международных классификаций выделяются следующие возрастные этапы:

. младенческий возраст - от рождения до 3 лет,

2. раннее детство - от 3 до 6 лет,

. детство - от 6 до 12 лет,

. подростковый (юношеский) возраст - от 12 до 18 лет,

. молодость - от 18 до 40 лет,

. зрелый возраст - от 40 до 65 лет,

. пожилой возраст - от 65 лет.

Подростковый и юношеский возраст в современной международной традиции рассматривается в единстве и часто этот этап обозначается одним термином - подростковый возраст. Правда, при этом выделяют обычно две стадии - ранний подростковый (до 14 лет) и старший подростковый (до 19 лет), (или подростковый и юношеский возраст) [72].

Особенности подросткового возраста рассматривали и изучали в своих работах И.С. Кон, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов, Д.И. Фельдштейн, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина [22;29;40;66;85] и многие другие.

Подростковый возраст - это один из самых сложных периодов в онтогенезе человека. В этот период происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Подростковый период - это период, для которого характерна начинающаяся активная работа над собой, это период формирования нравственного сознания, идеалов, период развития самосознания личности.

В подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности. В результате этого изменяются интересы ребенка, становясь более дифференцированными и стойкими. Развитие познавательных процессов и особенно интеллекта в подростковом возрасте имеет две стороны - количественную (подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем младший школьник) и качественную (сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает). Поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере.

В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка, и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления [23].

В подростковом возрасте происходит бурное развитие эмоций человека.

Для подросткового возраста характерна резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. В этом возрасте у детей наблюдается наличие «подросткового комплекса», который демонстрирует перепады настроения подростков - порой от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Причем следует отметить, что видимых, значимых причин для резкой смены настроений в подростковом возрасте может и не быть.

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками - все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний подростка, таких, как сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т. д.

В мотивационной структуре процесса общения происходят значимые перемены: теряют актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется потребность в принадлежности какой-нибудь группе, обнаруживается тенденция к поиску близких дружеских связей, основанных на глубокой эмоциональной привязанности и общности интересов [51].

Существенные преобразования происходят в характере мотивации учебно-познавательной деятельности подростков. В средних классах ведущими мотивами являются стремление завоевать определенное положение в классе, добиться признания сверстников. В старших классах учеба начинает определяться мотивами, направленными на реализацию будущего, осознание своей жизненной перспективы и профессиональных намерений.

Одной из важнейших особенностей этого периода является повышенный интерес к вопросам полового развития и к сексуальной сфере. Обнаруживаются четко выраженные тендерные особенности мотивов сексуальной активности подростков.

Другой особенностью мотивационной сферы подростков является возникновение потребностей и мотивов, обусловливающих различные поведенческие отклонения: наркоманию, алкоголизм, курение, преступное поведение.

Данный возраст традиционно считается самым трудным. Дубровина И.В. связывает эти трудности с различными психофизиологическими и психическими отклонениями, связанными с половым созреванием подростков [66].

Следует отметить, что в ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, сниженная самооценка. В качестве общих особенностей отмечаются изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. Придирчивое отношение к родным сочетается с острым недовольством собой.

Центральным психологическим новообразованием в подростковом возрасте становится формирование у подростка своеобразного чувства взрослости, как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому. Это чувство проявляется в желании, чтобы все - и взрослые, и сверстники - относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. У подростка появляется потребность быть самостоятельным, значимым в мире взрослых, потребность осознать себя как личность, отличную от других людей. Отсюда стремление к самоутверждению, самореализации, самоопределению. Появляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения. Подросток начинает претендовать на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию [71].

В психологии подростка появляется новая черта - более высокий уровень самосознания, потребность осознать себя как личность. Л.С. Выготский считает, что формирование самосознания составляет главный итог переходного возраста[22].

В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

В современной психологии Я-концепция рассматривается как один из компонентов личности, как отношение индивида к самому себе. Понятие « Я-концепция» выражает единство и целостность личности с ее субъективной внутренней стороной, то есть то, что известно индивиду о самом себе, каким он видит, чувствует и представляет себя сам.

Я-концепция - это совокупность установок на самого себя. В большинстве определений установки подчёркиваются три главных её элемента, её три психологические составляющие:

1. Образ Я (когнитивная составляющая) - представление индивида о самом себе.

2. Самооценка (оценочная составляющая) - аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

. Потенциальная поведенческая реакция (поведенческая составляющая), то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой [40].

Х. Ремшмидт отмечает, что образ Я и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Образ и оценка своего Я предрасполагают индивида к определенному поведению; поэтому глобальную Я-концепцию можно рассматривать как совокупность установок индивида, направленных на самого себя [71]. Он выделяет следующие основные ракурсы или модальности самоустановок:

. Реальное Я - установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каков он на самом деле.

. Зеркальное (социальное) Я - установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие.

. Идеальное Я - установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать [71].

В.В. Столин отмечает, что анализ итоговых продуктов самосознания, которые выражаются в строении представлений о самом себе, «Я-образе», или «Я-концепции» осуществляется либо как поиск видов и классификаций образов «Я», либо как поиск «измерений» (то есть содержательных параметров) этого образа [58].

Наиболее известным различением образов «Я» является различение «Я-реального» и «Я-идеального», которое, так или иначе, присутствует в работах У. Джемса, З. Фрейда, К. Левина, К. Роджерса и многих других, а также предложенное В. Джемсом различение «материального Я» и «социального Я». Более дробная классификация образов предложена М. Розенбергом: «настоящее Я», «динамическое Я», «фактическое Я», «вероятное Я», «идеализированное Я» [цит по 69].

Образы «Я», которые создаёт в своём сознании подросток, разнообразны - они отражают всё богатство его жизни.

Физическое «Я», то есть представления о собственной внешней привлекательности, представления о своём уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образует большой пласт Я-концепции - так называемое реальное «Я».

Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного компонента Я-концепции. С ним связаны ещё два - оценочный и поведенческий. Для подростка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившейся главным образом благодаря влиянию семьи и сверстников. Разные подростки, поэтому по-разному переживают отсутствие красоты, блестящего интеллекта или физической силы. Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определённый стиль поведения. Девочка, считающая себя очаровательной, держится совсем иначе, чем её сверстница, которая находит себя некрасивой, но очень умной.

Подросток ещё не цельная зрелая личность. Отдельные его черты особенно диссонируют, сочетание разных образов «Я» негармонично.

Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в начале и середине подросткового возраста приводит к изменчивости представлений о себе. Иногда случайная фраза, комплимент или насмешка приводят к заметному сдвигу в самосознании. Когда же образ «Я» достаточно стабилизировался, а оценка значимого человека или поступок самого подростка ему противоречит, часто включаются механизмы психологической защиты

Образы «Я» никак не связаны между собой, но реальны при разной степени реалистичности. Таким образом, складывается идеальное представление об идеальном «Я». Представления о себе динамичны и нестабильны. Эти представления только формируются, поэтому подростки чувствительны к словам и т.п.

Можно сказать, что заложено в «Я - концепции», то подросток пытается и развить (особенно, если это не соответствует «реальному-Я»). И зачастую это будет удаваться (хоть и не в полной мере) [77].

При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей «идеальное-Я» может слишком сильно отличаться от реального.

Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительном своём положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности.

При осознании «Я» - реального правильно существует возможность исправить свои «недостатки», улучшить себя, т.е. предпринимать реальные шаги самовоспитания.

Подростки не только мечтают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся развить в себе желательные качества.

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему - Я-концепцию.

Подросток начинает всматриваться в самого себя, как бы открывает для себя свое «Я», стремится познать сильные и слабые стороны своей личности. У него возникает интерес к себе, к своим качествам, потребность сопоставления себя с другими людьми, потребность в самооценке. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценивания, приобретаются в ходе особой деятельности - самопознания. Основной формой самопознания подростковявляется сравнение себя с другими людьми: взрослыми и сверстниками [43].

Открытие «Я», развитие рефлексии (отражение себя в своем «образе-Я»), осознание собственной индивидуальности и ее свойств, появление жизненного плана, установки на сознательные сферы жизни направляют «Я» на практическое включение в различные виды жизнедеятельности. Этот процесс сопровождается различными проявлениями, как негативными, так и позитивными. Для подросткового периода свойственны беспокойство, тревога, раздражительность, диспропорция в физическом и психическом развитии, агрессивность, метания, противоречивость чувств, снижение работоспособности. Позитивные проявления выражаются в том, что у подростка появляются новые ценности, потребности, ощущение близости с другими людьми, с природой, новое понимание искусства. Важнейшими процессами переходного возраста являются расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и увеличения числа людей, на которых она ориентируется. Для старшего подросткового возраста типичными являются внутренняя противоречивость, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Чем резче различия между миром детства и миром взрослости, чем важнее разделяющие их границы, тем ярче проявляются напряженность и конфликтность.

Как отмечает А.М. Прихожан, в самооценке подростка происходят следующие преобразования:

Начиная с младшего подросткового возраста к старшему содержательный аспект самооценки подростков углубляется и переориентируется с учебной деятельности на взаимоотношения со сверстниками и на свои физические качества.

В связи с увеличением критичности подростка к себе его самооценка становится более адекватной: подросток способен констатировать как свои положительные, так и отрицательные качества.

В самооценке становятся более выражены моральные качества, способности и воля.

Происходит дальнейшая эмансипация (освобождение) самооценки от внешних оценок, но оценка значимых других оказывает огромное влияние на характер самооценки подростка.

Влияние родителей на самооценку снижается и повышается влияние сверстников как референтной группы.

Самооценка оказывает влияние на успешность деятельности и социально-психологический статус подростка в коллективе, регулирует процесс общения.

Неадекватная самооценка детерминирует делинквентное поведение подростка [67].

Личностная самооценка подростка значимо коррелирует с его самооценкой невротического состояния.

Таким образом, в подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир.

В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

Поведение молодого человека в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в его организме, маргинальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями.

Стремление к общению со сверстниками настолько характерно для подросткового возраста, что получило название подростковой реакции группирования. Наряду с очевидным полоролевым разделением наблюдается образование смешанных подростковых и юношеских групп.

Кроме того, актуализируется стремление подростка к освобождению от опеки со стороны взрослых (реакция эмансипации), что в ряде случаев приводит к учащению и углублению конфликтов с ними. Однако полной свободы подростки в действительности не хотят, поскольку еще не готовы к ней, они хотят всего лишь иметь право на собственный выбор, на ответственность за свои слова и поступки.

В связи с половым созреванием у молодых людей появляется влечение к противоположному полу, которое у юношей и девушек проявляется качественно по-разному.

Стремление молодых людей к познанию мира, своих возможностей, их желание самореализоваться в подростковом возрасте проявляются также в так называемой реакции увлечения, или хобби-реакции.

Схему целей развития в подростковый период можно представить следующим образом:

Общее эмоциональное созревание - от деструктивных чувств и недостатка уравновешенности и конструктивности к конструктивным чувствам и уравновешенности, от субъективной к объективной интерпретации ситуации; от избегания конфликтов к их решению;

Кристаллизация интересов к другому полу - от интереса к одинаковому полу к интересу к противоположному полу; от мучительного ощущения сексуальности к признанию факта половой зрелости;

Социальное созревание - от чувства неуверенности в группе сверстников к достижению уверенности; от неловкости в обществе к находчивости; от рабского подражания к эмансипации; от неуживчивости в обществе к согласию с ним;

Освобождение от опеки родителей - от поиска поддержки у родителей к опоре на собственные силы;

Интеллектуальное созревание - от веры в авторитеты к требованию доводов; от фактов к объяснениям; от многочисленных поверхностных интересов к нескольким постоянным;

Выбор профессии - от интереса к престижным профессиям к адекватной оценке своих возможностей и выбору соответствующей профессии

Проведение свободного времени - от интереса к индивидуальным играм, где можно показать силу, выносливость к интересу к коллективным играм; от активного участия в играх и соревнованиях к пассивному наблюдению; от интереса ко многим играм к интересу лишь к некоторым [57];

Формирование жизненной философии - от равнодушия к общественным делам к активному участию в них; от стремления к удовольствиям и избеганию боли к поведению, основанному на чувстве долга [57].

Выделяются следующие тенденции социального развития личности в старшем подростковом возрасте:

Развитие когнитивных и эмоциональных функций ведет к тому, что молодые люди используют новые способности в форме критики, сомнений и противодействия ценностям, установкам и образу действий взрослых. Часто это ведет к конфликту с родителями и бунту, особенно если в семье господствует авторитарный стиль воспитания;

В процессе социализации группа сверстников в значительной степени замещает родителей и становится референтной группой;

Перенос центра социализации из семьи в группу сверстников приводит к ослаблению эмоциональных связей с родителями и замене их взаимоотношениями со многими людьми, меньше влияющими на личность как целое, но формирующими определенные формы ее поведения;

Стремление к общению в группе сверстников вызывает у подростка желание включиться в систему взаимоотношений, занять в ней определенной место [53].

Возникает обобщенное представление о человеке и других людях, что является главным источником образования отношений к себе как личности [31].

На этой основе, через осознание правил взаимоотношений, подросток овладевает собственными достижениями и действиями, осознает их с помощью оценок взрослых. В случаях резкой смены критериев оценок, при потере привычного статуса в группе сверстников у молодых людей могут возникнуть значительные (и, что самое главное, часто неосознаваемые) сдвиги в области отношения к себе. Происходит как бы разрыв преемственности в становлении идентичности в сфере основных переживаний человека, связанных с осознанием самого себя. Часто это ведет к развитию разного рода защитных механизмов, которые позволяют человеку сохранять привычное отношение к себе за счет искажения субъективного восприятия действительности и самого себя. Это выражается внешне в неадекватном поведении, в снижении конструктивности поведения, в возникновении аффективных реакций, а так же чувства подавленности, депрессии и прочих самых разных проявлениях. Возникает то, что принято называть социально-психологической дезадаптацией. Не у каждого подростка проявляется весь набор противоречий, но их нельзя игнорировать.

Итак, в подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения.

В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

Подростковый возраст, несмотря на свою сложность и противоречивость, отличается множеством положительных факторов. У подростков возрастает самостоятельность, более разнообразными и содержательными становятся отношения со сверстниками и взрослыми, значительно расширяется сфера деятельности. Главное, данный период отличается выходом молодых людей на качественно новую социальную позицию, в которой формируется сознательное отношение к себе как члену общества [31].

Принципы интеграции медиаобразования отражаются в следующем.

. Принцип приоритетов означает подчинение целей и задач медиаобразования целям и задачам учебного предмета. Вторая сторона этого принципа заключается в том, что интеграция медиаобразования предполагает не интеграцию новых, специальных знаний в традиционные школьные курсы, а формирование умений работать с информацией на учебном материале, причём эта работа должна быть подчинена задачам текущего урока.

. Суть принципа дополнения и развития заключается в том, что из всех целей и задач медиаобразования отбираются только те, которые дополняют и развивают цели и задачи обучения химии.

. Принцип встраиваемости в различные методические системы означает, что цели и задачи интегрированного медиаобразования могут быть решены в рамках любой педагогической технологии. Это оказывается возможным благодаря тому, что за учителем остаётся право выбора методических приёмов, организационных форм и средств обучения, направленных на решение поставленных задач [32].

Изучение дидактических свойств и функций сообщений СМИ выявило их непосредственную связь со свойствами медиатекстов, которые не зависят от носителя информации (таблица 1.1).

Таблица 1.1 Медиадидактические возможности сообщений СМИ [32]

|  |  |
| --- | --- |
| Свойства | Функции в обучении |
| отражение реальности в дневной жизни | связь обучения с жизнью; обучение обнаружению неточностей и ошибок, принятию позиции к информации |
| отражение реальности искусства | объединение естественнонаучного и гуманитарного знания; обучение обнаружению неточностей и ошибок,принятию позиции к информации |
| ретиальность | обучение пониманию направленности информационных потоков |
| многослойность информации | обучение «вычерпыванию смыслов», пониманию направленности информационных потоков |
| возможность различной интерпретации | обучение принятию позиции к информации, выявлению скрытой составляющей, пониманию мировоззрения автора сообщения, определению цели коммуникации |
| неадаптированность текстов | побуждение к поиску информации в специальных, справочных изданиях |
| слабая структурированность | обучение выделению главных мыслей в медиатексте, созданию его структуры |
| Контекстная зависимость информации | обучение вычленению главных мыслей в медиатексте; объединение естественнонаучного и гуманитарного знания. |
| меж- и мультидисциплинарность | объединение естественнонаучного и гуманитарного знания; реализация межпредметных связей |

Благодаря этим свойствам дидактические возможности медиатекстов оказываются богаче возможностей традиционных учебных текстов, представленных на разных видах носителей. Так, отражение реальностей искусства даёт возможность объединить естественнонаучное и гуманитарное знание, ретиальность коммуникации позволяет обучать пониманию направленности информационных потоков и т.д. [32].

.3 Методы диагностики образов в киноискусстве

В литературе отмечаются различные методы анализа киноискусства, это прежде всего искусствоведческие, а также те, которые связаны с воздействием кино на зрителя - это педагогические и психологические методы.

Самообразование, саморазвитие в области медиа является нормой для современных тинэйджеров. Отсутствие медиаобразовательных программ в большинстве современных школ «вынуждает» старшеклассников мобилизовать все имеющиеся у них в арсенале знания для освоения как новых средств медиа, так и познания на более глубоком уровне уже знакомых, широко распространенных (ТВ, радио, кинематограф, пресса) [50].

Увы, нередко такое самообразование старшеклассников не связано с активной творческой позицией в различных аспектах деятельности (игровой, художественной, исследовательской и т.п.), связанной с медиа. Это следствие отсутствия у них теоретической базы, основанной на систематизированных знаниях, о структуре медиа, механизмах, позволяющие ему воздействовать на аудиторию и т.д.

Таким образом, накопленный практический опыт в области медиа часто не может продуктивно реализоваться старшеклассниками, так как отсутствуют или не достаточно развиты умения, позволяющие: соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением; переносить эти суждения на другие жанры и виды медиакультуры; связать данный медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.д. Поэтому задача - дать старшеклассникам необходимый минимум теоретических знаний, который позволит им «упорядочить» как имеющиеся знания, умения, так и полученные в результате занятий. Например, на материале кинопрессы.

Медиаобразовательный замысел определяется следующими условиями:

) учетом объективного интереса современных школьников к медиа, их личностных потребностей, мотивов, возможной корректировки последних в ходе диалогического общения с преподавателем (мы выяснили, что старшеклассников привлекают прежде всего: развлекательные, информационно-развлекательные киноиздания; тексты написанные доступным языком, не имеющим сложной теоретической структуры, рассчитанные на массового читателя) [48];

) исходя из предпочтений, потребностей, в ходе реализации медиаобразовательной программы нами вносились соответствующие коррективы (выбор кинопрессы, более детальное рассмотрение какого-либо из ключевых понятий медиаобразования и пр.). Таким образом, мы последовали примеру Ю.Н. Усова и А.В.Федорова: начинать медиаобразовательную работу необходимо не с «высоких» образцов искусства (А.Г.Поличко и др.), а с «востребованных» данной аудиторией [64; 81;82;83;84];

) в основу медиаобразовательных занятий со старшеклассниками на материале кинопрессы нами было заложено изучение шести ключевых понятий медиаобразования (категории, агентства, аудитория, репрезентация, аудитория, языки медиа) [75].

Аудитория: детский оздоровительный центр, где отряды включают в себя учащихся из разных школ, районов и городов.

Суть медиаобразовательной работы со старшеклассниками на материале кинопрессы заключается в развитии их медиакультуры (как результата медиаобразовательного процесса).

Показатели уровней развития медиакультуры аудитории взяты нами из работ А.В. Федорова [82;83;84]: контактный, мотивационный, понятийный, оценочный и креативный. На основе исследованных нами теоретических моделей и практических форм организации медиаобразования, была разработана модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы. Концептуальная основа модели: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования, а также теория развития критического мышления.

Эстетическая и культурологическая теории медиаобразования имеют большой спектр «пересечений», являясь взаимодополняемыми. Выбор в качестве концептуальной основы эстетической и культурологической теорий, соотносится с нашей методологической основой, которая базируется на диалоге культур М.М.Бахтина - В.С.Библера [8;10]. Более того, именно данные теории плавно вытекают из концепции понимания культуры. Многочисленные заимствования хорошо просматриваются при структурном изложении данных теорий. Например, отношения медиа и аудитории предполагают диалогическую взаимосвязь между медиатекстами и «читателями». Такую же форму взаимодействия находим и в «первоисточнике» - теории «диалога культур» М.М.Бахтина - В.С.Библера [8;10]. В процессе познания медиатекстов как в теории «диалога культур», так и в эстетической и культурологической теориях медиаобразования, понятие «понимание» играет более активную роль, чем просто интерпретация, хотя, безусловно, данная операционная единица также важна для развития способностей полноценного восприятия и анализа медиатекста. Дополнение данных концепций теорией развития критического мышления помогло нам учесть такие важные аспекты как развитие критического мышления аудитории, уменьшение манипулятивного влияния медиа на школьников и т.д.

Необходимо отметить также, что теории развития критического мышления присущи элементы семиотики. Это значимый момент, так как анализ медиапроизведения предполагает его прочтение в «полном объеме», то есть - не только сам текст, но и контексты, заложенные в нем автором. Используя семиотический подход к медиатексту, мы опираемся на труды Ю.М. Лотмана [44]. Он рассматривал любой текст носителем целого мира значений, знаковых кодов, которые нуждаются в дешифровке со стороны исследователя. Если медиатекст имеет отношение к искусству, его анализ касается «культурного поля» и рассматривает произведение с учетом принадлежности к культуре. Соответственно, на интерпретатора распространяются все законы, действующие в данном «культурном пространстве», которые подробно исследовали М.М.Бахтин и В.С.Библер [8;10]. Именно здесь начинает действовать диалоговая концепция, которая позволяет исследователю увидеть позицию автора - как в самом тексте, так и исследуя контексты, присущие данному произведению. Следовательно, в анализе содержится и эстетический, и культурный компонент. Известно, что один из лидеров медиаобразования Л.Мастерман считает их второстепенными [48]. Российская традиция медиапедагогики [62;64.] иная, хотя мы согласны с важностью цели, выдвигаемой Л.Мастерманом, заключающейся в защите учащихся от манипулятивного воздействия медиа, обучении их ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества [48].

Необходимо отметить, что теория развития критического мышления важна и с точки зрения психологии. Так А.Маслоу писал: «Если человек лишен права на информацию, если официальная доктрина государства лжива и противоречит очевидным фактам, то такой человек почти обязательно станет циником. Он утратит веру во все и вся, станет подозрительным даже по отношению к самым очевидным, бесспорным истинам; для такого человека не святы никакие ценности и никакие моральные принципы, ему не на чем строить взаимоотношения с другими людьми; у него нет идеалов и надежды на будущее. Кроме активного цинизма возможна и пассивная реакция на ложь и безгласность - и тогда человека охватывает апатия, безволие, он безынициативен и готов к безропотному подчинению» [47, с. 93-94].

В тоже время, опираясь на эстетическую и культурологическую теории, можно говорить и об эстетических, моральных ориентирах, которые необходимы старшеклассникам при общении с медиа. Тем более что данный возраст характеризуется активным поиском нравственных, эстетических, культурных норм жизни. Обретение их поможет несовершеннолетней аудитории в самодетерминации собственного Я и по отношению к обществу, и в отношении осознания, познания себя самого. Используя в качестве концептуальной основы симбиоз теории развития критического мышления, эстетической и культурологической теорий, мы также поможем старшеклассникам перенести, спроецировать имеющиеся у них нравственные, эстетические стандарты и в область общения с медиа. Таким образом, медиаобразовательная модель имеет своей целью положительно повлиять через кинопрессу на развитие медиакультуры учащихся, опираясь на креативные способности (интуицию, воображение, фантазию и пр.), интеллект, самостоятельное, критическое мышление.

При этом учитывалось (согласно возрастной психологии), что в этом возрасте формируется умение соотносить требования к себе с нравственными принципами общества. Изменяются личные ценности, складывается система взглядов, установок, ориентаций, формируется мировоззрение [61]. Таким образом, еще раз подтверждается необходимость помогать развивать учащимся те качества, которые интенсивно развиваются в данном возрасте. Вот почему нам представляется эффективным использование в качестве концептуальной основы медиа-образовательной модели культурологическую, эстетическую теории, а также теорию развития критического мышления.

Цель медиаобразовательной модели: медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы как фактор развития медиакультуры старшеклассников (когда уровни развития медиакультуры аудитории находят отражение в контактном, мотивационном, понятийном, оценочном и креативном показателях).

Задачи медиаобразовательной модели: развитие медиакультуры старшеклассников, отраженное в обучающих, адаптационных, развивающих и управляющих функциях. Они понимаются как:

обучающая - усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиапроизведений, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически;

адаптационная - первоначальный, понятийный этап общения с медиакультурой;

развивающая - развитие мотивационных, аналитических, волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с масс-медиа;

управляющая - формирование условий полноценного анализа медиатекстов [33;38].

Задачи, которые мы ставили перед собой, показательны как для медиа-образовательного процесса, так и для образования вообще. Они, как и остальные разделы данной модели, выведены нами в результате анализа медиаобразовательных концепций медиапедагогов зарубежья.

Организационные формы медиаобразовательной модели: внедрение медиаобразования во внеучебную и досуговую деятельность учащихся.

При анализе возрастных особенностей старшеклассников нами было отмечено, что активному развитию творческих способностей и еще большей активности в поисках ее применения способствует такая возрастная особенность, как становление самостоятельности - одного из центральных аспектов формирования социальной зрелости старшеклассников. Осознание сфер ее приложения и индивидуальных форм проявления составляет важную область формирующегося самосознания личности, понимаемого по мысли Л.С. Выготского, как социальное сознание [22]. Эта самостоятельность проявляется в одной из самых важных потребностей - «в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков» [40, с.107]. Исходя из этого положения, мы из трех направлений работы, существующих в медиапедагогике:

) интеграция с общеобразовательными дисциплинами;

) введение специальных самостоятельных курсов;

) внеурочные виды (работа в виде кружка, факультатива, клуба и т.д.), выбрали третье, которое в отличие от первого и второго не носит характер обязательного. Проведение констатирующего эксперимента (анкетирование, рецензирование, написание сочинений, наблюдения и т.д.) подтвердило стремление старшеклассников «отойти» от урока как формы проведения занятий [38].

Методика медиаобразовательной модели основана на проблемных, эвристических, игровых и др. формах проведения занятий. При разработке методики медиаобразовательных занятий мы опирались на опыт медиапедагогов нашей страны, а также на психологические аспекты указанных форм работы. Так, Д.Б.Эльконин, указывает на необходимость «различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры - это та область действительности, которая воспроизводится в игре. Содержание игры - это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение играющего в деятельность взрослых людей» [89, с. 34-35]. Таким образом, сюжет игры задается педагогом, а вот наполнение содержания мы полностью отдаем в «руки» старшеклассников. Тем более что возраст ранней юности характеризуется активным становлением самостоятельности и чувства взрослости. В этом случае «диктовка условий» противоречит диалогической концепции культуры М.М. Бахтина - В.С. Библера, на которую мы опираемся, и элементы которой «переносим» в совместную жизнедеятельность учеников и преподавателя [8;10].

Отметим также, что большинству игр «присущи четыре главные черты:

) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

) творческий, в значительной мере импровизированный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, притягательность и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [75, с. 51].

Используя на медиаобразовательных занятиях принципы личностно-

ориентированного образования (природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, жизнетворчества, сотрудничества), очевидна их схожесть с характерными особенностями игровой деятельности. Все вышеуказанное определило активное использование игровых форм деятельности при разработке данной методики [75].

Итак, совокупность эвристических, проблемных, игровых форм проведения занятий «подчеркивают», на наш взгляд, индивидуальность старшеклассника, поясняют аудитории преимущества групповых (написание минисценария и т.д.) и коллективных творческих работ на медийном материале (пример: создание газеты); помогают в развитии самостоятельности и критичности мышления, восприятия; активизируют креативные способности через «включение» в художественно-творческую деятельность; дают возможность интерпретировать и анализировать структуру повествования, согласно своим представлениям и полученным медиаобразовательным знаниям.

При разработке методики медиаобразовательных занятий со старшеклассниками, мы использовали выводы психологов относительно коллективных и групповых форм деятельности. Так, «данные, полученные за последние годы на стыке общей и социальной психологии, показывают, что формирование мышления можно стимулировать групповыми видами интеллектуальной работы. Было замечено, что коллективная деятельность по решению задач способствует усилению познавательных функций людей, в частности, улучшению их восприятия и памяти. Аналогичные поиски в психологии мышления привели ученых к выводу о том, что в некоторых случаях, за исключением, пожалуй, сложной, индивидуальной творческой работы, групповая умственная работа может способствовать развитию индивидуального интеллекта. Было установлено, например, что коллективная работа помогает генерированию и критическому отбору творческих идей» [52, с. 304]. Дивергентное мышление как компонент творчества получает хорошие предпосылки для развития, благодаря использованию данных форм проведения занятий.

Области применения медиаобразовательной модели: внеурочные формы проведения занятий (факультатив, кружок и т.д.) в школьных и внешкольных учреждениях.

К положительным моментам проведения занятий в форме кружка, факультатива можно отнести отсутствие какой-либо оценочной системы (результаты первичного и итогового контроля необходимы только для нас); строгих правил при выборе таких видов занятий также нет; план занятия легко изменить без ущерба с чьей-либо стороны (в отличие от обязательной школьной программы).

Работа кружка, факультатива проводится с учетом пожеланий, интересов аудитории. Данные условия, на наш взгляд, наиболее отвечают «требованиям возраста», это помогает воспринимать преподавателя как равного, которому можно высказать свою точку зрения, и она не останется незамеченной. Такая благоприятная атмосфера на занятиях помогает лучше узнать себя и своих одноклассников, что служит предпосылкой к сплочению коллектива, с одной стороны, и развитию собственной медиакультуры - с другой.

Содержание медиаобразовательной модели имеет своей основой разработки британских медиапедагогов, которые были адаптированы к российским образовательным условиям А.В. Федоровым, а также использует элементы методик Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и др. медиапедагогов. Итак, содержание включает в себя [83;84]:. Исходный констатирующий эксперимент (проведение первоначального анкетирования старшеклассников, первоначальный опыт рецензирования произведений кинопрессы, написание сочинений, наблюдения, беседы и пр.).. Развивающий компонент (овладение учащимися креативными умениями на материале кинопрессы с использованием шести ключевых понятий медиаобразования - «агентство», «категория», «технология», «язык», «репрезентация», «аудитория». Анализ учащимися произведений кинопрессы).. Итоговый констатирующий компонент (рецензирование и анкетирование школьников и т.д.).

Отметим, что содержание медиаобразовательной модели на материале кинопрессы базируется на изучении шести ключевых понятий медиаобразования [78]. По нашему мнению, понимание сути данных понятий и осознание тесных взаимосвязей (не только и не столько в теории, сколько на практическом уровне) будет способствовать повышению уровня развития медиакультуры старшеклассников (в соответствии с контактным, мотивационным, понятийным, оценочным и креативным показателями).

Выводы. При выборе концептуальной основы медиаобразовательной модели на материале кинопрессы, мы опирались на опыт педагогов, работающих в области медиаобразования. Материалы изученных нами исследований позволяют сказать, что существует «разброс» (варианты) теорий, используемых в качестве концептуальной основы: от семиотической до эстетической. Вместе с тем, медиапедагоги, использующие единство эстетической, культурологической теорий и теории развития критического мышления, представляют собой более многочисленную группу. Взяв в качестве методолого-теоретической основы теорию «диалога культур» М.М. Бахтина-В.С. Библера и принципы личностно-ориентированного образования, мы также присоединились к «большинству» [8;10].

Именно в данном случае концептуальная основа и методологическая база представляют собой единое и гармоничное целое. Плюсом данной концептуальной основы является как слияние «родственных» теорий (эстетической и культурологической), так и других теорий (теория развития критического мышления). Данный симбиоз позволяет медиапедагогам рассмотреть медиаобразование с более широких позиций. Так, сторонники практической теории не уделяют достаточного внимания эстетическому, культурологическому, эмоциональному миру личности, хотя, безусловно, медиа обладает большим потенциалом в данной сфере.

Цель нашего исследования во многом совпадает с целью медиаобразовательных моделей у медиапедагогов эстетико-культурологической направленности [73]. Принимая в качестве базовой цель личностно-ориентированного образования, которое выступает за гармонично развитую личность (учитывая три аспекта развития личности: природный, социальный и культурный), мы видим в медиаобразовании большой потенциал для ее достижения. Так повышение уровня медиакультуры (в соответствии с контактным, мотивационным, понятийным, оценочным и креативным показателями), несомненно, скажется на общем развитии учащегося. Анализ медиаобразовательных моделей подтверждает нашу мысль. А.В. Федоров [84] понимает цель медиаобразования как развитие творческой личности в условиях увеличения потока аудиовизуальной информации. Его практическая работа указывает на то, что такая цель вполне достижима в результате медиаобразовательных занятий.

Таким образом, цель медиаобразования во многом идентична образовательной, существующей на современном этапе развития школы.

Модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы представляет собой синтезированный материал, выделенный нами в результате анализа многих медиаобразовательных моделей. Содержательная часть нашей модели включает в себя изучение шести ключевых понятий медиаобразования (агентство медиа, категория медиа, технология медиа, язык медиа, аудитория медиа, репрезентация медиа) на материале кинопрессы.

Путем анализа мы выявили, что наиболее эффективной и отвечающей принципам личностно-ориентированного образования (на которое опирается наша модель) является методика, основанная на проблемных, эвристических, игровых формах проведения медиаобразовательных занятий со старшеклассниками, которые способствуют активизации и, соответственно, повышению уровней развития медиакультуры у аудитории. При разработке курса медиаобразовательных занятий нами активно использовалась кинопресса как важная и востребованная старшеклассниками часть медиакультуры.

Выводы по первому разделу

Рассмотрение теоретических основ изучения роли кино в развитии личности подростка позволяет выделить следующее.

1. Значения и образы являются компонентами сознания, носящими социокультурную природу. В культуре СМИ они будут отражать современные тенденции развития процессов массовой коммуникации, и такого его аспекта как кино.

2. Подростковый возраст - динамический период формирования личности, в котором крайне важна ориентация на взрослого и его атрибутивные характеристики жизни. Именно в этот период возрастает роль СМИ в личностном развитии в подростков. Через средства массовой информации и посредством их подросток усваивает нормы и правила взрослой жизни, ативно погружается в современную культуру.

3. Киноисскуство как составляющая массовой коммуникации представляет из себя сложный феномен, оказывающий существенное влияние на развитие личности подростка, на его социализацию. Специфичность кино определяет необходимость применения междисципинарных подходов в его изучении - культурологического, философского, психологического, педагогического. А то, что кино выступает воплощением символа и значения, определяет необходимость применения психосемантических методов в его изучении. Воспитательная роль кино может определять направленность психосемантических исследований кино и его восприятия в сознании подростающего поколения.

Раздел 2. Сравнительный анализ влияния телевиденья на социальное становление студентов

.1 Методика организации исследования влияния специфичности выбранного студентами телевизионного источника, на их социальное становление

Как нами отмечалось ранее, целью нашей работы являлось выявить и описать, специфику возрастного выбора студенчеством, наиболее предпочитаемых телевизионных продуктов, и как именно особенности самого выбора каждым из респондентов, соотносятся с индивидуальной картиной их социального становления.

Для осуществления поставленной цели решались следующие эмпирические задачи:

1. Осуществить сравнительный анализ образа фаворного теле-медиа продукта, у студентов старших и младших курсов, обучающихся в педагогическом ВУЗе.

. Попытаться выявить качественные различия в процессах социального становления у студентов различных курсов, в соответствии с их телевизионными предпочтениями.

На основании сделанного нами теоретического анализа роли влияния СМИ и телевидения в частности, на развитие личности студента, а так же его социального становления, были выделены педагогические аспекты телевидения. Опираясь на определение образа - как непосредственного или опосредованного отражения реальности в форме целостной вербальной и невербальной структуры, процесса и результата значимого выражения чувств [2;52;63;76], были подобраны эмпирические методы диагностики структурных элементов образа любимого теле-медиа контента. К ним отнесены следующие:

. Анкетирование с целью выделения социально-психологических характеристик респондентов, и выявления представлений о предпочитаемом ими телевизионном продукте. Работа с анкетой включала разработку кодировочной инструкции категорий контент-анализа медиадидактических возможностей СМИ по А.А. Журину и экспертную оценку кодировочной инструкции этих категорий.

2. Метод ассоциации для выявления психосемантической наполненности образа любимого кинофильма, с последующий обработкой данных при помощи кластерного анализа в пакете STATISTICA 6.0.

3. Тест-опросник для измерения мотивации аффиляции.

Модификация тест-опросника А. Мехрабиана (М.Ш. Магомед-Эминов).

Тест-опросник мотивации аффиляции (ТМА) предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности, входящих в структуру мотивации аффиляции: стремление к принятию (СП) и страх отвержения (СО). Методика применима для измерения интенсивности двух мотивов (СП) и (СО) у студентов разного возраста. Тест представляет опросник, состоящий из двух шкал: шкалы мотива (СП) и шкалы мотива (СО), я ряда специфичных вопросов.

. Тест-опросник для измерения мотивации достижения.

Модификация тест-опросника А. Мехрабиана (М.Ш. Магомед-Эминов).

Тест-опросник для измерения мотивации достижения (ТМД), предназначен для двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у студентов. Тест представляет собой опросник имеющий 2 формы: Муж. (А) и Жен. (Б).

. Опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин).

Этот опросник основывается на 2-х основных предположениях. Во-первых, что жизненные сферы, в той или иной мере представленные в жизни личности каждого из студентов, обладают для каждого из них различной степенью значимости. А во-вторых, что в каждой из этих ценностей реализуются различные для каждой личности желания и стремления, которые являются одним из компонентов ее направленности.

Ход работы по определению специфики образа любимого кинофильма состоял из нескольких этапов.

Так на первом этапе, осуществлялась апробация авторской анкеты, целью которой было выяснение социально-психологических характеристик респондентов, особенностей их представлений о кино. В состав анкеты входило вопросов открытого типа, разделенных по блокам:

) первые три вопроса были посвящены обще-социальным данным респондентов: «1. Ваше имя? 2. Ваш возраст? 3. Какого вы пола?». Эти вопросы давали нам общее представление о количественно-качественном составе каждой из выборок. Помимо этого был проведен дополнительный анализ социальных особенностей подростков, по методы первичной и ознакомительной беседы с ними, и педагогами - организаторами, работавшими с ними. Анализ, на предмет наличия потенциально возможных конфессиональных, культурных, и прочих различий. Наличие которых, могло негативно сказываться на общем ходе работы. Примечательно то, что таких различий найдено не было.

) Следующий вопрос был необходим для выявления общей тенденции отношения подростков к кино как явлению, и имел простейшую форму: «4. Любишь ли ты кино? Да/Нет, на сколько сильно?».

) Следующий вопрос был посвящен определению конкретики предпочтений в кино: «5. Если любишь перечисли три самых любимых кинофильма, и укажи их жанр, к которым они относятся?». Помимо этого, по данным ответов на этот вопрос, в дальнейшем, по каждой из выборок был составлена таблица, с указанием названных каждой группой перечня фильмов и жанров, для определения наиболее часто отмечаемых фильмов, как Этот вопрос позволяет так же выявить то, на сколько подростки разных возрастов правильно классифицируют тот или иной фильм в соотношении с его реальным жанром, в концепции режиссера самой киноленты. Это дает нам краткие сведенья об информированности разных возрастных категорий в области кинематографа, и вероятности того, что подростки потенциально могут приписывать тот или иной жанр, тому или иному фильму, исходя не из правильной классификации, а из внутренних картин понимания этих самых жанров, и самих фильмов. По результатам данного теста и именно этого вопроса, нами была составлена сводная таблица, с перечнем, и процентным соотношением совместных выборов разными подростками и даже выборками, одних и тех же фильмов (См. Приложение).

) Следующий вопрос, был посвящен выявлению особенностей предпочтений в кино: «6. Чем именно тебе нравится тот или инной фильм?». Объем ответа не ограничивался какими-либо рамками, для возможности полноценной характиризации подростком своего образа любимого кинофильма. Обработка ответов на этот вопрос осуществлялась с помощью контент-анализа категорий медиадидактических возможностей СМИ, предложенных А.А. Журиным [32], представленных в таблице 1.1 дипломной работы. Нами была осуществлена разработка кодировочной инструкции по выделению категорий контент-анализа, представленная в таблице 2.1. После объяснения целей анкеты, данная инструкция была предложена к оценке 5 экспертам на предмет адекватности и соответствия ее цели исследования и корректности формулировок. В качестве экспертов выступали 5 сотрудников МДЦ «Артек» в возрасте от 22 до 38 лет, имеющие опыт работы с подростками, знающие их лексику и разбирающиеся в кино. Экспертам предлагалось оценить кодировочную инструкцию по каждой категории контент анализа по следующим оценкам: 5 балов - полное соответствие инструкции категории, 4 - инструкция отражает содержание категории, 3- инструкция в целом похожа по смыслу на категорию, 2 - инструкция плохо отражает смысл категории, 1 - инструкция не соответствует категории. Подсчитывалось среднее арифметическое экспертных оценок. Инструкции, которые были не понятны и набрали маленькие оценки, дорабатывались, с том, чтобы более полно соответствовать категории и раскрывать ее. После работы с кодировочными инструкциями, была получена схема контент-анализа со средними оценками выше 3,5 балов.

Таблица 2.1 Кодировочная инструкция анкеты и ее экспертная оценка

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категории | Инструкция | Средний экспертный балл |
| 1.Отражение реальности | Кино отражает современную жизнь, связано с жизнью; герои кино как живые, настоящие люди, кино отражает случай из моей жизни, жизни знакомых мне людей | 4,2 |
| 2. Отражение реальности искусства | Кино вызывает возвышенные чуства; чуствуещ мощь, силу искусства, это кино порождает многообразные чуства; это кино красиво, эстетично | 3,8 |
| 3.Ретиальность | Кино содержит много нового, интересную информацию, исторические сведения, которые раньше не знал; кино побуждает узнать нечто большее, заражает интересом к | 4,6 |
| 3. Многослойность информации | Кино заставляет задуматься о людях, о себе, о том как бы я поступил, наблюдается «вычерпывание смыслов», пониманию смысла жизни, необнозначности жизни; кино не однозначно | 4,2 |
| 4. Возможность различной интерпретации | Хочется принятиь позицию, задуматься о смысле, выявить скрытое, разобраться в мировоззрении автора, главного героя; подумать, что нам хотели сказать | 3,8 |
| 5. Неадаптирован-ность текстов | Хочется поискать информацию дополнительно, не понятны некоторые моменты, факты фильма | 3,8 |
| 6. Слабая структурирован-ность | Невозможность выделить структуру сюжета фильма: фильм непонятен, запутан, много разных непонятных сюжетных линий, не могу сказать, о чем фильм | 3,8 |
| 7. Контекстная зависимость информации | В фильме главные мысли …; в фильме есть (сочетается) и боевик и триллер (роман-тическая мелодрамма) другие аспекты | 3,8 |
| 8.Меж- и мультидисциплинарность | Фильме объединено и … и …; В фильме реализовано и то, и это… | 3,8 |

Вторым этапом работы, стала классификация ответов подростков, в соответствии категориями контент-анализа по выявлению медиадидактических возможностей кинофильмов.

Следующим этапом работы, стал метод ассоциации. В ходе проведения которого, каждой группе участников было предложено написать по 5 слов, ассоциируемых у каждого из подростков с его самым любимым фильмом. Сделано это было для того, что бы определить основной ряд понятий, либо категорий, включаемых и описывающих тезариус самого понятия любимого кинофильма у каждого участника нашего исследования в отдельности. А так же, для определения общей тенденции группы понятий по каждой из возрастных групп, которую выделили бы респонденты, описывая свой образ любимого кинофильма, как совокупность ключевых понятий. После чего, была подсчитана частота встречаемости ассоциаций. Было выделено по 10 понятий в каждой из групп подростков. «Вероятность случайного выбора подсчитать не возможно, однако можно утверждать, что если в группе из 20-30 человек ассоциация при описании какого-либо стимула использована тремя или большим количеством испытуемых, то она использована неслучайно, - это утверждение в псих семантике называется леммой»[63, с. 12].

Далее, при помощи пакета математической статистики STATISTIKA 6.0, осуществлен кластерный анализ. Был произведен просчет, с выделением, безусловно, наличествующих взаимосвязей между ключевыми понятиями, по каждой из выборок в отдельности. Были составлены предварительные таблицы отражающие частоту встречаемости понятий по каждому респонденту, из общего числа наиболее встречаемых в выборке. Таблицы, в которых видно упоминание каждым из респондентов того или иного понятия, как отнесенных к образу его любимого кинофильма. Построены деревья кластеризации для каждой из групп.

Первичные данные занесены в матрицы, где числа по горизонтали указывают порядковый номер каждого из респондентов. Жирными числами отмечены подростки женского пола, простым курсивом - мужского. В столбике по вертикале, в каждой из строк таблицы, указываются сами понятия, выделенные нами в ходе проведения ассоциативного метода, как наиболее встречаемые, то есть ключевые.

Далее, в ходе нашей исследовательской работы, участникам обеих выборок была предложена проективная методика «рисунок любимого кинофильма». Эта методика давалась со следующей инструкцией: «Нарисуйте, пожалуйста, любимый кинофильм, причем не только лишь одного главного, любимого или не любимого киногероя, а весь фильм в целом. Это может быть какая-либо сцена из фильма, либо ряд сцен, или то как вы сами видите этот фильм. Форма свободная, и может выглядеть как угодно, даже в виде комикса либо коллажа, по мотивам вашего любимого фильма. И обязательно опишите что происходит на рисунке, указав фильм и жанр к которому он относится». Давались фломастеры, карандаши, цветные ручки, чистые листы бумаги. Привязка по времени была условной.

Такая установочная инструкция давалась для того, что бы ни ограничивать творческий процесс с одной стороны, но и вместе с тем заставить подростков максимально раскрыть суть образа их любимого фильма, как совокупности элементов взаимодействий героев сюжетной линии кинофильма, а так же выявить какие именно из взаимосвязей и характеристик сюжетной линии наиболее важны для того либо иного подростка.

Проанализировав полученные данные нами была составлена сводная таблица в которой указана частота встречаемости того либо иного жанра кинофильма, а так же специфика исполнения самого рисунка. Классификация вариантов которой, была взята нами из работы по схеме О.А. Баранова [5], а именно:

«Комикс» - рисунок являющий собой форму комикса с последовательным разворотом событий, взятого на прямую из сюжета;

«Мезансцена» - являющую собой какую-либо сцену, взятую напрямую из фильма, содержащую в себе структурные компоненты взаимодействия всех героев, участвовавших в ней в самом фильме, с сохранением прямых аналогий с сюжетно-сценарным вариантом;

«Перечень» - являющую собой не более чем рисованный вариант перечня героев кинофильма, на рисунке не находящихся в общем взаимодействии, и как правило не совершающих каких-либо действий;

«Активный перечень» - это вариант рисунка на котором перечислен ряд основных понравившихся героев фильма, хотя и не находящихся в прямом взаимодействии друг с другом, но при этом каждый из них проявляет активность, запечатленную в каком либо действии, как правило это были позы, коронные фразы - нарисованные в виде диалоговых облачков.

И последний вариант, это «Постер». «Постер» - являет собой тот вариант рисунка, на котором запечатлены герои а так же элементы фильма не имевшие в совокупности изображенной на рисунке, прямых аналогий отображения в фильме, либо с применением тех элементов которых в фильме не было, но их можно охарактеризовать как ключевые для самого рисунка. Примечательно то, что именно «Постер» тот вариант, который являет собой собственное выражение подростком понимания, а точнее чувствования самого образа фильма, выраженного в синтезированной форме рисунка [4;5].

Необходимо отметить и то, что нами была проделана дополнительная работа, по просмотру всех кинолент указанных респондентами, для понимания сути нарисованного, а так же специфики привязки ключевых моментов, и сходства - различий их с режиссерскими акцентами кинолент.

Последним, применяемым в ходе нашего исследования этапом, стал этап применения метода экспертных оценок. Где в роли участников и самих экспертов по изучаемому вопросу, выступали не сами подростки, а педагоги-организаторы тех ВДО, в которые респонденты наших выборок были распределены на время своего отдыха в ГПУ МДЦ «Артек», а также сотрудники киноцентра. Цель метода, получить независимую, но и вместе с тем включенную в вопрос об личностных свойствах участников выборок, оценку того, в какой мере подросткам свойственны элементы поведения, аналогичные с моделями поведений тех фильмов, которые члены каждой из выборок определили как любимые. Для этого, в сводной таблице, составленной по результатам открытого опроса на предмет наиболее любимых подростками фильмов, педагогам предлагалось напротив каждого из порядковых номеров респондентов, условно оценить сходство с героями фильма, поведение того или иного подростка выборки. От 0 до 4, 0 -противоположно, 1- не имеет ничего общего, 2 - чем-то похож, 3 скорее похож чем нет, 4 - очень похож.

Так же педагогов просили написать три фильма, наиболее подходящих по своему содержанию, тому либо иному ребенку, как им возможно предпочитаемый для просмотра. Причем фильмы могли быть любыми, то есть не ограничивались списком каких либо фильмов. Как это было в первой фазе эксперимента. По данным второй фазы тоже была составлена сводная таблица. (ПРИЛОЖЕНИЕ). Все это делалось для оценки вероятности, возможного наличия компонента идентификации и соотнесения подросткам себя с содержанием самого фильма. Формы и специфики поведения героев, и в связи с этим особенностей поведения подростков, выбравших тот либо иной фильм. Вопрос сложный именно поэтому мы обратились к педагогам, знающим своих воспитанников, а так же являющих собой специалистов в области как педагогике так и психологии. Специалистов, которыми славится «Артек» на протяжении всей истории своего существования.

.2 Специфика образа любимого кинофильма у младших и старших подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек»

Анализировать особенности результатов, полученные в ходе проведенного нами исследования, мы будем как поэтапно, (по каждой методике в отдельности), так и в общей совокупности данных.

Все особенности проведения хода исследования нами были приведены в пункте 2.1 нашей исследовательской работе, именно поэтому заострятся на них, в данном пункте, мы не будем, ссылаясь на них либо косвенно, либо в случае конструктивной необходимости.

Анализируя данные полученные по каждому из вопросов открытого анкетирования, в каждой из выборок можно сказать следующее. Что состав каждой из выборок, относительно каждого из ее респондентов - моногамен, то есть не было найдено каких либо значимых отличий, культурного, конфессионального, этнического либо прочего характера, специфика которых, могла бы повлиять на ход и результаты исследования.

В обеих выборках, на вопрос об отношении к кино, практически у всех респондентов, ответ был однозначно положительным, а сила отношения, выразилась как довольно-таки значимая, и имела практически во всех случаях форму прямого ответа: «Очень!» Это подтверждает тенденцию о значимости влияния киноиндустрии на современных подростков, описанную и научно обоснованную в теоретической части нашей работы.

Исключение, составили лишь несколько подростков. В младшей группе их было двое, в старшей - один. Эти подростки ответили, что им нравится кино, но предпочтения они отдают: компьютерным играм - оба респондента в младшей выборке, и книгам - один в старшей.

Анализируя данные полученные в ответах на пятый вопрос открытой анкеты, и представленные в форме сводной таблицы (ПРИЛОЖЕНИЕ), можно сказать, что среди младших подростков большей популярностью пользуются фильмы фантастического, сказочного характера. Где основой сюжета являются выдуманные миры, либо герои, не имеющие оснований для реального существования. Это так называемые супер-герои, пришедшие к нам с запада. Как правило, эти герои являют собой собирательный типаж тривиальных качеств. Они наделены сверх возможностями, и преследующие цели в рамках обобщенных понятий, например таких классических и размытых, как борьба со злом, и их приспешниками. Причем зло, в структуре таких фильмах, выражается в форме героев-антиподов самим главным героям, на которых делается акцент авторами самого фильма. То есть подросток, смотря фильм такого плана, и анализируя его, следует и ориентируется только лишь акцентами расставленными создателями фильма, не включая в структуру самого анализа, каких-либо личных аналитических конструктов. Таких, например, как критичность оценки, к которым, как мы знаем из работ по возрастной психологии, дети в возрасте 10-12 лет попросту еще полноценно не способны, в отличие от подростков более старших возрастов.

Из разряда таких фильмов, младшими подростками, как наиболее встречаемых в выборке, были названы следующие фильмы: «Человек-паук», «Бетмен - возвращение», «Капец», «Пираты Карибского моря», «Гарри Поттер». Хотя два последних фильма можно отнести не только как фильмы с главным супер-героем, но и к тем, которые имеют в структуре своего сюжета пример вымышленного, сказочного мира. К этой же категории, по жанру относится и фильм «Аватар». Но все эти выборы, в основном, делали мальчики. Примечательно и то, что все эти фильмы относительно новые, то есть популярные. Что дает повод, для предположения о том, что у подростков в таком возрасте не имеется каких либо значимых этически-культурных предпочтений.

Однако очень важно отметить то, что среди девочек, этого же возраста, среди наиболее любимых фильмов, были выбраны фильмы, не совпадавшие с диапазонами возрастных рекомендаций, по просмотру к самим фильмам.

Так же, необходимым является отметить и то, что часть фильмов, выбранная младшими девочками-подростками, так же были определенны как наиболее любимые при выборе, девочками старшей возрастной выборки. Помимо этого, характер этих фильмов и жанр, совсем иной, нежели выбор младшими мальчиками. Если младшие подростки-мальчики, предпочитают в большей степени экшены и боевики, то младшие девочки, в большей степени отдают свое предпочтение мелодрамам, частично фильмам сказочного характера и фильмам про животных. Точно такая же специфика различий наблюдается у старших девочек-подростков, относительно старших мальчиков.

Отличие в выборах между старшими и младшими девочками-подростками, лишь в том, что у младших наличествуют и фильмы сказочного характера, тогда как у старших девочек основу составляют фильмы, в сюжетах которых звучит тема любви и взаимоотношений полов. Причем тенденция предпочтения, только фильмов мелодраматичного характера, прямо пропорционально возрастает с возрастанием возраста самих «респонденток».

Это может свидетельствовать о том, что девочки, созревают быстрее мальчиков, более быстро впитывают поло-ролевые значения взрослой женщины, ассоциирую себя с образом спутницы, супруги, матери, хранительницы семейного очага. Подтверждение такой тенденции мы находим во многих источниках по исследованиям в этой области.

Помимо этого, если сравнивать выбор любимых кинофильмов, между двумя возрастными группами конкретно мальчиков, и воспринимать отличия как некий генезис, охватывающий период жизни современного подростка от 10 до 16 лет, то мы хорошо видим, что специфика самого выбора по жанрам у мальчиков практически не низменна. Точно так же как и десятилетний подросток, шестнадцатилетний по-прежнему будет отдавать предпочтение экшенам и боевикам, фильмам где звучит тема борьбы, сражения, с преобладающим образом «героев - воинов». Это так же как и в случае девочек, соответствует главной поло-ролевой особенности сознания мальчиков, как мужчины-защитника, воителя, постоянно сражающегося за свои идеалы, оберегая все тот же семейный очаг. Единственное различие в выборах мальчиков-подростков между выборками в том, что меняется специфика самих героев, в выбранных ими фильмах. Точно так же, как у ребенка от младенчества к школьному возрасту, от наглядно образного к логическому мышлению, в процессе онтогенеза и дальнейшего развития, формируется значение как таковое, точно так же и меняется выбор фильма и выбор главного героя, у «респондентов» наших выборок. И если подростки 10-11 выделяют образ «война», отдавая предпочтение фильму с его участием, как нечто яркое, обращая внимание на визуальные аспекты: костюм, трюки, дизайн оружия и транспорт, определяя это, как сказал один из участников младшей выборки лаконично и четко, как: «Круто», и не вдаваясь в подробности его социальных взаимосвязей, в связи с чем такие фильмы информативно и эмоционально не нагружены подобными явлениями; то, как мы видим, подросток более старшего возраста, будет отдавать предпочтение фильмам, в которых герой более реален. Герой, который находится в ситуации какого-либо социального окружения, со своими чисто человеческими, которые реально могут существовать, качествами, сильными и слабыми сторонами. И чем старше подросток, тем более сложный фильм он выберет. Сложность которого, заключается в информативности потоков и нагрузок, рассказывающих о личной истории и предыстории героев фильма. А личная история героев, наделенных исключительно человеческими, не «супер-» чертами, а реально возможными, в первую очередь, подразумевает под собой наличие и особенности социальных взаимосвязей, ситуаций активности, и специфичных личностных конструктов. Именно такая тенденция генезиса выбора мальчиков, позволяет нам предположить то, что мальчики старшего возраста выбирают себе те фильмы, в которых можно ориентироваться на героев и транслируемые сюжетом фильма образы, а так же ситуации социального взаимодействия и активности, как индивиды у которых активно протекают процессы социальной включенности и ролевой идентификации в связи с этим.

В подтверждении всему вышеперечисленному, можно привести в пример, работы А.В. Федорова., в которой авторы, исследуя влияние телевизионной рекламы, СМИ на подростков, и измеряя уровни притязаний, указывают на то, что «смотря фильмы, младшие подростки ждут от просмотра впечатлений, тогда как старшие, являющие собой более социально-активно включенную группу, больше ожидают от просмотра новых примеров, моделей, ситуаций социального поведения, перекликающихся с их гендерной идентификацией и особенностями поло-ролевой принадлежности» [81, с. 17].

Примечательно так же и то, что среди предпочтений младшего возраста, доминируют фильмы выпущенные в промежутке двух последних лет, соотнося со сроками кинопроизводства, которые в современном кинематографе варьируются от квартального года до четырех календарных, можно смело утверждать, что речь идет только о свежих, новых, а соответственно популярных фильмах. Нами это уже отмечалось ранее. Тогда как среди любимых фильмов старшего возраста, основу составляют фильмы от пяти до десяти, в отдельных случаях, давности. Это может свидетельствовать о процессах глубокого эмоционального понимания фильма, и сензитивности к нему, как к истинному эталонному образцу. Что в свою очередь свидетельствует о наличие у старших детей, особенно 15-16 лет, культурно-этических конструктов как таковых, а так же их образчиков, сформированных под влиянием той либо иной киноленты, и не нашедшей себе аналогов среди новых «выпускников» кино-конвейера.

Следующим этапом работы стал контент-анализ ответов подростков на шестой вопрос открытого анкетирования, с опорой на таблицу медиатрансляционных типологий привлекательности сообщений и образов в СМИ, приведенной в конце третей части первого раздела нашего исследования. Подсчитав общую частоту встречаемости по каждой из выборок, мы получили сведения, ориентируясь на которые можно сказать, почему подростки той либо иной возрастной категории любят смотреть фильмы, и чем они им нравятся.

Все ответы мы соотнесли и распределили в соответствии с предложенной классификацией. По-пунктно, имеем следующее:

У младших подростков: Пункт № 1, не было не отнесено ни одного выбора, другими словами младшие подростки не предпочитают фильмы с реальным отображением деталей, что говорит о их склонности предпочитать вымышленные миры реальному, в пользу этого тезиса говорит и то, что при классификации их ответов 9 респондентов попали условно в категорию пункта № 2. Выражалось это в формах ответов, типа: «Я люблю этот фильм за его сказочность и яркость». Так же ответ одного из младших респондентов отнесено условно было к пункту № 5, так как он, описывая специфику своего отношения к фильму «Человек-паук» (все три части) сказал, что у них (у американцев) все не так. Ответы нескольких человек, причем, только девочек в возрасте 12-13 лет (4 человека), условно можно отнести к пункту № 7. Причем это те девочки, которые наравне с девочками старшей возрастной (15-16 лет) категории предпочли те же самые фильмы, жанра мелодрама. Остальные респонденты этой же выборки затруднились ответить. Примечательно и то, что хотя всего 6 человек затруднились ответить, написав что нравится и все, а за что не знаю, либо: «прикольный», у всех других детей, особенно возраста 10-11 лет, наблюдались проблемы с вербализацией.

У подростков же старшей возрастной группы ответы, на удивление были предельно однозначны. У мальчиков это: «Нравится герой», либо «Хочу быть похожим на героя», либо «Про нашу жизнь», и в таком же ключе. Таким образом ответы всех мальчиков можно отнести к пунктам № 1 и 3.

Тогда как у девочек, ответы были типа: «Про отношения», «Потому что про любовь», «Нравится, что героиня очень похожа на меня, и мою старшую сестру», «Все как в жизни». Таким образом, ответы условно подпадают под пункты № 1, и 7.

Дополнительных анализов не надо, что бы увидеть полную аналогию с результатами анализов ответов на предыдущие вопросы. То есть, для мальчиков младшего возраста важна яркость, для мальчиков старшего - реальность персонажей, и их социальной активности, как образца действий. Для большинства девочек реальность не сколько самих героев, а сколько правдивость и красота межполовых взаимоотношений главных героев.

Результаты кластерного анализа наиболее частотно встречаемых ассоциаций представлены в таблице сводных данных ассоциативного метода (ПРИЛОЖЕНИЕ).



Рис. 1. Дерево кластеризации ассоциаций образа любимого кинофильма у младших подростков

возрастная диагностика подросток кинофильм

На полученной дендрограмме мы видим, в первую очередь, что наиболее отдаленным кластером по Эвклидовой дистанции, является кластер понятия «любовь», и относится он только к девочкам которые выделили его как основной, в своих любимых фильмах-мелодрамах. У мальчиков такого тезиса упомянуто не было. И как нами уже не однократно отмечалось ранее как в теоретической части работы, так и в ходе уже эмпирической, это свидетельствует о скором созревании девочек, и их спешной, относительно мальчиков, полоролевой идентификации. Так же мы видим, что такие понятия «добро» и «друг» объединены в один кластер, что может свидетельствовать о специфичном понимании друга как высшего блага во всех делах, характерного для этого возраста. Друга, как субъекта и спутника, во всех совместных делах направленных на познание мира, в таком возрасте. Помимо этого понятие «добра». сильно перекликалось с темой супер-героя любимого кинофильма у многих из мальчишек. Именно по этому мы предполагаем, что супер-герой из любимого кинофильма, это некий идеальный прообраз друга, сильного, смелого, умелого, яркого, которого всегда бы хотелось видеть рядом. В том числе и в себе. Так же мы видим что такие понятия как «хороший» и «смешной», «звери и природа» объединены в отдельные кластеры, что говорит, скорее всего, о близости для подростков самих понятий как таковых, внутри каждого из кластеров. «Сказка» точно так же как и «любовь», выделена как понятие в отдельный кластер, и являет собой не специфичную категорию просто описывающую жанр фильма. И последнее понятие «помощь» соотносится с кластером «природа» и «звери», и отражает общее настроение детей, в разговорах которых мы слышали не раз тему помощи животным и защиты окружающей среды. Одна девочка рассказала нам историю про собаку-водолаза, которая ее спасла на море когда та начала тонуть, так что такое соотношение кластеров в ее варианте имеет отличную от первого варианта направленности, но тем, ни менее, отражает описанную тенденцию.

Аналогичный анализ ассоциаций проведен для старших подростков, его результаты представлены в следующем рисунке.



Рис. 2. Дерево кластеризации ассоциаций образа любимого кинофильма у старших подростков

Как видно на диаграмме кластерного анализа, старшие подростки выделили ряд понятий в отдельные независимые от других понятий кластеры. А именно «верность», «друг», «помощь», «отношения». Но и вместе с тем, учитывая, что они равно удаленные как от остальных, так и друг от друга, их косвенно можно объединить в условный кластер, и смысловой конструкт, состоящий из не зависимых понятий, но имеющие смысл в своей совокупности. Так в процессе наблюдения за беседой подростков с педагогом-организатором на тему дружбы, многие из респондентов, на вопрос о главных качествах «друга» как такового, выделили именно «верность», и готовность прийти на «помощь» в любой момент времени, как центральные качества, которыми должен обладать человек, если хочет быть настоящим «другом», в «отношениях» с другим человеком. Категорию «любви», точно так же как и у младших подростков, в основном, выделяли тоже девочки. Исключение составил лишь один мальчик, приурочив понятия «любви» и «верности» к любимому кинофильму.

Помимо этого, исходя из данных диаграммы, мы видим, что понятие «любовь» входит в один кластер с понятием «свобода». Вероятней всего здесь речь идет о «свободе» «любви» как самостоятельном выборе партнера и специфики отношений, без тотального контроля взрослых, как правило, участвующих наиболее активно в этот период жизни любой из девушек. Как правило, цель взрослых оградить жизненно не опытных девочек, от разочарований, преждевременных ошибок, потенциально возможных в ситуации взаимоотношений с другим полом в этом возрасте.

В подтверждении этого служит ни раз слышимые нами, в процессе не формального доверительного общения с нами, рассказы подростков о том, что их постоянно контролируют их родители, постоянно что-либо запрещая, советуя, и поучая, а так же то, насколько они, девочки, устали от такой диспозиции в отношениях с самими родителями, и старшими родственниками.

Но и, конечно же, самый объемный кластер, имеющий как наибольше всего сходств выборов, так и наименьшую длину. Это кластер «солдат-воин», «выстрел-оружие». Примечательно то, что из-за большого количества указанных синонимичных понятий, нам пришлось заведомо объединить их в виде тезисов. Этот кластер отражает количественно-качественное свойство образа любимого кинофильма у старшего подростка мальчика. Фактически этот кластер получился только лишь благодаря именно мальчикам. Что свидетельствует, и подтверждает ранее выдвинутую нами гипотизу, о том, что для мальчиков в этом возрасте наиболее значимым является силовой аспект взаимодействия с окружающим их миром. В связи с чем, они усваивая гендерную роль, отдают предпочтение именно образу «война». «Выстрел и оружие» показывает форму и направленность этого образа. По словам самих респондентов многие из них, по достижению совершеннолетия. Хотели бы отслужить в армии, работать в силовых структурах правопорядка, стать профессиональным военным. Особенно это ярко выражено у парней 15-16 летнего возраста, которые заканчивают среднюю школу, учась в 10 и 11 классах соответственно, и обретают профессиональную идентичность, для необходимости выбора не только профессии, но и в ближайшее время ВУЗа. Важно отметить и то, что весь кластер соотносится с ближайшим к нему кластером понятия «справедливость», чем самым характеризует направленность чувств и мотивов, лежащих в основе специфики «воинского» кластера. Это свидетельствует об искренности и социабельности мотивов, благодаря которым старшие мальчики-подростки смотрят те или иные фильмы, соотносят себя с главными героями, характеризуя их как любимые, и на которых они бы хотели быть похожи. Само понятие «справедливость», в отвлеченной не зависимой форме, близко с такими понятиями, как правда, честь, желания блага другому, честность, «добро». Все то же «добро», которое венчает специфику выбора героев и фильмов у мальчиков младшей возрастной группы. Как самый старший из респондентов, описывая свой любимый фильм, «у кого, правда тот и сильней».

Таким образом, гипотеза нашего исследования в этом аспекте частично подтвердилась. В образе любимого кинофильма младшими и старшими подростками выделяются различные структуры, проявляющиеся в соотношении ассоциаций.

Результаты контент-анализа методики «Нарисуй кинофильм»

По результатам проведенной проективной методики, нами была составленна сводная таблица (см таблицу № 1) в соответствии с классификацией, приведенной ранее, в пункте 2.1. По скольку, типологии рисунков «Постер» и «Перечень», нашли отражение не во всех выборках, то при помощи углового коэффициента Фишера нами были обработаны только такие типологии, как «Мизансцена» (см таблицу № 3), «Комикс» (см таблицу № 2), «Активная мизансцена» (см таблицу № 4).

Анализируя данные после обработки, мы можем сказать следующее, что статистически значимые различия в преобладании категории между выборками были выявлены по типологии рисунка «Комикс», при Phi-sq. =1,756

и коэффициенте погрешности Р = 0,0055. Это может быть связанно со сложностью самой типологии рисунка. Так как такой рисунок содержит в себе элементы синтезиционного характера. То есть подросток, рисующий такой рисунок, должен обладать довольно-таки высоким уровнем абстрактного мышления, должен уметь видеть и понимать суть сюжетных линий кинофильма, уметь абстрагироваться, создав по аналогии не что новое, не похожее на оригинал. Помимо этого, динамика как сюжетный компонент рисунка, а точнее ее отсутствие на большинстве рисунков младших подростков, может говорить о затруднениях в процессах категоризации и дальнейшей вербализации образов. Такая тенденция, напрямую связанна с возрастной характеристикой респондентов. А так же находит отражение в коэффициентах различий. Чем о более сложной типологии рисунка мы говорим. тем выше коэффициент достоверных различий. Точные данные можно увидеть на примере математико-статистических табличек, по каждому из типов рисунков.

Таблица № 1

Частота встречаемости категорий контент-анализа рисунков

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Типология рисунка | Количество выборов | |
|  | Старшие подростки | Младшие подростки |
| «Комикс» | 8 | 1 |
| «Мизансцена» | 4 | 1 |
| «Перечень» | 0 | 14 |
| «Активный перечень» | 2 | 4 |
| «Постер» | 6 | 0 |

Таблица № 2

Расчет различий в частоте категории «Комикс» по процедуре φ 2 углового преобразования Фишера

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Column 1 | Column 2 | Row |
| Frequencies, row 1 | 8 | 1 | 9 |
| Percent of total | 20,000% | 2,500% | 22,500% |
| Frequencies, row 2 | 12 | 19 | 31 |
| Percent of total | 30,000% | 47,500% | 77,500% |
| Column totals | 20 | 20 | 40 |
| Percent of total | 50,000% | 50,000% |  |
| Chi-square (df=1) | 7,03 | p=,0080 |  |
| V-square (df=1) | 6,85 | p=,0089 |  |
| Yates corrected Chi-square | 5,16 | p=,0231 |  |
| Phi-square | 1,7563 |  |  |
| Fisher exact p, one-tailed |  | p=,0098 |  |
| two-tailed |  | p=,0197 |  |
| McNemar Chi-square (A/D) | 3,70 | p=,0543 |  |
| Chi-square (B/C) | 176,9 | p=,0055 |  |

Выявлены статистически значимые различия в образе любимого кинофильма у младших и старших подростков, реализуемые через изображение в форме комикса.

Таблица № 3

Расчет различий в частоте категории «Мезансцена» по процедуре φ 2 углового преобразования Фишера

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Column 1 | Column 2 | Row |
| Frequencies, row 1 | 4 | 1 | 5 |
| Percent of total | 10,000% | 2,500% | 12,500% |
| Frequencies, row 2 | 16 | 19 | 35 |
| Percent of total | 40,000% | 47,500% | 87,500% |
| Column totals | 20 | 20 | 40 |
| Percent of total | 50,000% | 50,000% |  |
| Chi-square (df=1) | 2,06 | p=,1515 |  |
| V-square (df=1) | 2,01 | p=,1567 |  |
| Yates corrected Chi-square | ,91 | p=,3390 |  |
| Phi-square | ,05143 |  |  |
| Fisher exact p, one-tailed |  | p=,1708 |  |
| two-tailed |  | p=,3416 |  |
| McNemar Chi-square (A/D) | 8,52 | p=,0035 |  |
| Chi-square (B/C) | 11,53 | p=,0007 |  |

Таблица № 4

Расчет различий в частоте категории «Активный перечень» по процедуре φ 2 углового преобразования Фишера

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Column 1 | Column 2 | Row |
| Frequencies, row 1 | 2 | 4 | 6 |
| Percent of total | 5,000% | 10,000% | 15,000% |
| Frequencies, row 2 | 18 | 16 | 34 |
| Percent of total | 45,000% | 40,000% | 85,000% |
| Column totals | 20 | 20 | 40 |
| Percent of total | 50,000% | 50,000% |  |
| Chi-square (df=1) | ,78 | p=,3758 |  |
| V-square (df=1) | ,76 | p=,3819 |  |
| Yates corrected Chi-square | ,20 | p=,6579 |  |
| Phi-square | ,01961 |  |  |
| Fisher exact p, one-tailed |  | p=,3307 |  |
| two-tailed |  | p=,6614 |  |
| McNemar Chi-square (A/D) | 9,39 | p=,0022 |  |
| Chi-square (B/C) | 7,68 | p=,0056 |  |

Из таблиц № 3,4 видно отсутствие статистически значимых различий в частоте встречаемости в образе любимого кинофильма изображений мизансцен и постеров.

Анализ данных полученных в ходе проведенного метода экспертных оценок, показал, что педагоги-организаторы, достаточно хорошо знают своих воспитанников и с очень большой точностью отразили специфику выбора каждым из респондентов его любимых фильмов, попросту поставив максимальные оценки именно на против тех фильмов, которые респонденты выбирали сами, из списка десяти наиболее встречаемых. Во второй фазе, педагоги по чему-то не изменили свой выбор относительно первой фазы, просто его повторив. С одной стороны можно сказать о не совсем ответственном подходе, но с другой стороны, можно уверенно сказать. что действительно. подростки выбирающие тот либо иной фильм как любимый, делают это не спроста, при этом заимствуют какие-либо поведенческие компоненты, анализируя структуру фильма, и идентифицируя себя с героями этого самого фильма. Таким образом, мы видим не только мощнейшее значение и роль кинематографа для подростка в процессах его идентификации, но и саму специфику, а так же, направленность этого процесса.

.3. Рекомендации по диагностике образа любимого кино у подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек»

Говоря о рекомендациях по диагностике образа любимого кино у подростков, находящихся на отдыхе в МДЦ «Артек», необходимо в первую очередь сказать об особенностях, с которыми мы столкнулись в процессе общего хода исследования. В принципе, ни каких значимых осложнений в ходе нашей работе не было, и это содержит в себе ключ, на пути к пониманию некоего эталона видения всего хода исследования в целом.

В первую очередь необходимо отметить то, что для успешного проведения исследования, необходимо правильно подободрать состав выборок. Среди их участников не должно быть особых различий любого порядка. Будь-то культурные, конфессиональные, культурные, этнические, этически, либо значимо выраженные личностные особенности каждого из респондентов. Правильно должно быть простроен и распланирован ход всего исследования, с сохранением поэтапных моментов. Основу методологического аппарата, должны составлять методики психосемантической направленности. Так как мы работаем с образом и значением, а они являет собой априори категории психосемантики как психологического научного знания.

Помимо этого, если различия в личностных либо культурных особенностях респондентов имеются, и от них не уйти, то их обязательно надо брать в расчет, при планировании общего хода исследования, и выбора специфики методологического аппарата. Говоря о рекомендациях относительно базы нашего исследования, то нужно помнить, что ГПУ МДЦ «Артек», крайне специфичное место. Необходимо понимать всю его особенности, субкультуру, педагогическую специфику. Помимо этого необходимо понимать, что такое ВДО, и какими психологическими особенностями оно обладает. А именно, ВДО - это временное детское объединение, сформированное в короткие сроки, при помощи педагогических и организационных приемов, составляющих основу работы вожатого с подростками в «Артеке». Сроки существования ВДО очень малы от 21 до 30 дней, и это кроет в себе не мало опасностей. В остальном, без завидной скромности, что модель, использованная нами в ходе нашей работы, является действенной, а значит и работоспособной. В связи с чем, она может быть рекомендована, как прообраз, пример, либо базис для дальнейших, а так же аналогичных исследований. Возвращаясь к ВДО, как явлению, и проблемным его сторонам, мы считаем необходимым отметить, тот факт, что при формации отряда, не проводится ни каких психологических исследований предварительного характера, с целью определения психологических особенностей подростков приехавших на отдых. Однако мы считаем это крайне необходимой мерой, для выявления потенциальных лидеров и аутсайдеров, для дальнейшего распределения их в правильных позициях, в структуре всего детского коллектива ВДО. Именно правильное распределение количественно-качественного состава отряда, является, по нашему мнению, условием успешного процесса отдыха каждым ребенком в отряде. Именно методы психосоматической направленности, а именно работы с образами любимых киногероев, как собирательных образов, с которыми себя идентифицируют подростки, могут стать базисом для экспресс тестирования и оценивания личностных свойств того или иного ребенка. Именно проделанная нами работа, показавшая непосредственную взаимосвязь представления ребенка о его любимом кинофильме, с процессами его социальной идентичности. В остальном рекомендации относительно педагогических процессов и кинематографа как такового, можно давать в виде основных тезисов в рамках медициной функции кинематографа, и медиобразовательного его свойства. Необходимо лишь интегрировать эту идею как таковую, и поставить цель вывести простой просмотр фильмов на более высокий нравственный уровень, содержащий в себе не процесс исключительно развлекательный, но педагогический. Интегративность идеи медиаобразовательности кинематографа должна строится по следующим принципам:

. Принцип приоритетов означает подчинение целей и задач медиаобразования целям и задачам учебного предмета. Вторая сторона этого принципа заключается в том, что интеграция медиаобразования предполагает не интеграцию новых, специальных знаний в традиционные школьные курсы, а формирование умений работать с информацией на учебном материале, причём эта работа должна быть подчинена задачам текущего урока.

. Суть принципа дополнения и развития заключается в том, что из всех целей и задач медиаобразования отбираются только те, которые дополняют и развивают цели и задачи обучения химии.

. Принцип встраиваемости в различные методические системы означает, что цели и задачи интегрированного медиаобразования могут быть решены в рамках любой педагогической технологии. Это оказывается возможным благодаря тому, что за учителем остаётся право выбора методических приёмов, организационных форм и средств обучения, направленных на решение поставленных задач.

Так же, в результате нашего исследования была апробирована кодировочная инструкция контент-анализа для выявления медиообразовательных параметров образа любимого кино.

Выводы по второму разделу

Анализ образа любимого кинофильма у старших младших подростков находящихся на отдыхе в МДЦ «АРТЕК», выявил следующие особенности этого образа.

1. Как для младших так и для старших подростков, кино остается любимой формой досуга,

2. просмотр кинофильма оказывает значительное влияние на развитие личности подростка, позволяя осваивать поло-ролевые нормы, удовлетворяя актуальные потребности данного возраста - общение повышение социального статуса, признания.

. Выявлены возрастные различия в образе любимого кинофильма у старших и младших подростков, характеризующиеся, большей структурированностью и критериальностью оценок в образе любимого кинофильма у старших подростков, связанностью этого образа с образом возможно реально существующими прототипами. У младших же подростков образ любимого кинофильма менее структурирован, в нем выделяется меньшее количество критериальных оценочных суждений, связанных с любовью, добром, друзьями, животными.

4. В ходе сравнительного анализа, выявлены существенные различия между мальчиками и девочками, младшими и старшими подростками. Для девочек подростков характерна ориентация на образ любимого кинофильма, отражающего межличностные отношения, любовь, дружбу. Для мальчиков в образе любимого кинофильма характерна ориентация, на фильмы, предназначенные для подростковой и взрослой аудитории, с четко выраженной поло-ролевой ориентацией на образ мужчины как «война».

. Применение культурологических аспектов медиапедагогики, в диагностики образа любимого кинофильма у подростков, позволяет выявить как возрастную, так и поло-ролевую специфику этого образа, и определить принципы методы медиапедагогики, в использовании диагностического потенциала апробированных процедур контент анализа, речевой и изобразительной деятельности подростков.

Заключение

Реализация целей и задач дипломной работы позволяет говорить о важной роли кино в личности подростка, в процессах его идентификации, социализации. В условиях осуществления культурных и оздоровительных программ МДЦ «Артек», киноискусству уделена весомая роль, как в организации и проведении международных кинофестивалей, так и в использовании кинофильмов в реализации программ творчества, реабилитации детей. Соответственно выявлен важный диагностический аспект восприятия кино и формирования его образа в сознании артековских детей и подростков.

Применение междисциплинарных подходов в решении диагностических задач применения киноискуства в воспитательно-образовательной среде Артека, позволила экстраполировать культурологические аспекты анализа кино на образ любимого кино у подростков, создав диагностические процедуры его анализа в решении медиапедагогических задач.

Приложение

Медиатрансляционные типологии привлекательности сообщений и образов в СМИ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № пункт | Классификация | Форма |
| 1 | отражение реальности повседневной жизни | В сообщении транслируемые образы напрямую взяты из жизни, с возможной ссылкой на реально, либо возможно существующих персонажей, события. Представляется в роли повести. |
| 2 | отражение реальности искусственной | Транслируемый образ откровенно вымышлен, но акцент делается на оформление самого вымысла, и реальность не играет роли, либо являет своей структурой полноценную альтернативу реальности повседневной. Через преимущества акцентировки на модефецированных, в соответствии с основной идеей, деталях. Деталях имеющих прямую аналогию в мире повседневном. Подмена не происходит, альтернативность является не более чем альтернативой, как способ эстетизации подаваемого материала. |
| 3 | ролевая расписанность | Разно направленность информационных потоков, относительно реально существующих ролей, и транслируемых. Роль образа повседневного как классического, модифицируется в не что новое и приемлимое, в соответствии с основными мотивами либо сюжетными коллизиями транслируемого сообщения. Но при этом не происходит подмены существующего, через отрицание последнего синтезированной моделью как нового либо альтернативного. |
| 4 | возможность различной интерпретации | Не однозначность и нелинейность даваемой информации, через порционность. И последующего синтеза различных, но равновозможных конструктов. Дается через абстрактные образы, категории, и понятия. |
| 5 | неадаптированность медиатекстов | Это относится к зарубежным медиатекстам, которые являют собой региональное отождествление медиатекста с особенностями ментального компонента той аудитории, для которой он создавался изначально. Для нашей аудитории он привлекателен как экзотика и новизна как в общем, так и в частности. |
| 6 | Свободная структурированность | Выделение главных мыслей сюжета сообщения как такового, происходит сразу. Нет ни каких рамок для восприятия в медиатексте. И его всевозможных структурах, в случае плавающего свойства, и общей не однородности материала. |
| 7 | сила аффиляционного компонента | Как правило, речь идет о медиатексте призванного вызвать чувства любого из порядков. Любовь, гнев, и т.д. Но соотнесение с этой категорией уместно лишь тогда, когда акцент делается в медиатексте именно на этом чувстве, с прямой аналогией на него самого. Как правило это медиатексты мелодраматического характера |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ФИЛЬМЫ | ЖАНРЫ | Номера респондентов | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Человек-паук | экшн | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Пираты Карибского | сказка | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Пипец | экшн | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Бетмен-возврашение | экшн | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Аватар | фантастика | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ешь, люби, молись | мелодрама | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Хатико | о животных | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Я и ты | мелодрама | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Дорога домой | о животных | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Гарри Поттер | сказка | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Амели | мелодрама | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |