

УДК 378.147

Е. Н. Антонова

*аспирант кафедры педагогики, психологии и философии
Краснодарского государственного института культуры (Россия)*

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕДИАТЕКСТОВ КАК КЕЙСОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из наиболее сложных проблем современного профессионального образования является то, что, получив солидную теоретическую научную подготовку, студенты испытывают значительные трудности в «перевode» освоенной информации в плоскость практических действий и профессионального аналитического опыта. Технология профессионального обучения кейс-стади, история которой приближается уже к сотне лет, способна сыграть заметную роль в профессиональной адаптации студентов и установлении в образовательном процессе «мостов» между теорией и практикой. В статье рассматриваются дидактические особенности использования медиатекстов как кейсов в системе профессионального обучения.

E. N. Antonova

On the use of media texts as cases in the system of vocational education

One of the most difficult problems of modern vocational education is that, having received a solid theoretical scientific training, students experience significant difficulties in «translating» the acquired information into the plane of practical actions and professional analytical experience. The case-study technology of vocational training, whose history is already approaching a hundred years, can play a significant role in the professional adaptation of students and the establishment of «bridges» between theory and practice in the educational process. The author's pedagogical experience shows that the integration of case study technology with the technology of integrated media education opens up useful prospects for improving the professional training of students. The article deals with the didactic features of the use of media texts as cases in the system of vocational training.

По мнению многих отечественных и зарубежных педагогов, технология обучения, терминологически обозначаемая «кейс-стади» (англ. — *case study*), уже доказала свою эффективность как инструмента развития у студентов аналитических способностей и опыта разрешения стандартных и проблемных профессиональных ситуаций. Вот почему, например, североамериканская бизнес-школа Уортона до 30 %, а Гарвардская до 90 % учебного времени отводят работе обучающихся с кейсами [1; 2; 3].

Кейсы — это взятые из «живой» профессиональной практики или же придуманные составителями, максимально приближенные к профессиональным реалиям проблемные ситуации, не имеющие готового и однозначного разрешения. Наличие в кейсе интриги (от лат. *intrico* — запутываю), то есть

скрытых от наблюдателя, неявных причинно-следственных связей и отношений, которые и предлагается «распутать», обеспечивает не только интеллектуальную, но и эмоциональную включенность студентов в процесс принятия решений. Благодаря работе с кейсами студенты формируют фонд когнитивных схем в формате знаний, умений, навыков восприятия, понимания, анализа, оценки и разрешения проблемных профессиональных ситуаций. В профессиональном обучении в качестве кейсов могут быть использованы специально отобранные и дидактически подготовленные (обработанные) медиатексты [4]. И. В. Рогозина определяет медиатексты как особого вида социальные дискурсы, порождающие в сознании воспринимающих субъектов определенную модификацию картины мира, на том основании, что, подчиняясь фрактальному принципу организации, они так или иначе отзеркаливают жизнь в ее важнейших проявлениях и ракурсах [5].

Однако эффективной реализации обучающих потенциалов медиатекстов в профессиональном обучении препятствует феномен, который с 1990-х гг. на страницах психолого-педагогической литературы обозначается термином «клиповое мышление». Этот термин относится к склонности индивида в восприятии мира и протекающих в нем процессов воспроизводить особенности организации информационных потоков, характерных для ряда популярных у молодежи медиатекстов. В частности, речь идет о контенте в формате компактных (сжатых во времени), эмоционально заразных сообщений — музыкальных и рекламных видеороликов (видеоклипов). Так, значительная часть музыкальных видеоклипов составляются из быстро сменяющихся статичных или динамических изображений, между которыми фактически отсутствует смысловая связь: смысл оттеснен на «второй план», уступая авансцену зрелищности. Констатация этого феномена дала основания известному медиапедагогу А. В. Федорову говорить о современной популяции молодежи как о «людях экрана», в сознании которых и сама жизнь может отражаться как хаотичный «набор пазлов» [6]. Наш педагогический опыт показывает, что синтез технологичной кейс-стади и медиаобразования создает предпосылки для преодоления студентами недостатков клипового мышления и, благодаря «эффекту присутствия», способствует становлению умений анализа и разрешения проблемных профессиональных ситуаций.

В последующем, говоря о медиатекстах, мы будем иметь в виду художественные или документальные произведения (фильмы, телепередачи, ролики, размещенные в видеохостингах, сюжеты политических, культурных, профессиональных новостей, постановочные фотографии и т. п.) или их фрагменты, в которых цифровыми средствами зафиксированы динамические и статические сцены, содержащие определенные политические, социальные, духовно-

нравственные и профессиональные коллизии (от лат. *collisio* — столкновение). Анализ этих коллизий в процессе обучения стимулирует прирост профессиональной компетентности обучающихся, обогащение фонда профессионально значимых когнитивных схем восприятия, исследования, диагностики, оценки и разрешения стандартных и проблемных профессиональных ситуаций. Особо ценными в педагогическом плане являются медиатексты, в которых персонажи переживают психологическое состояние борьбы мотивов, профессионального выбора, кризиса. Характерными признаками медиатекстов являются:

а) *поликодовость*, то есть способность органично объединять в себе информацию, рассчитанную на разные сенсорные (чаще всего — зрительную и слуховую) и коммуникативные (вербальные, невербальные, знаковые, символические, образные и др.) системы, а также различающуюся по жанровым, стилистическим, идейным и др. признакам;

б) *медийность*, то есть опосредованность спецификой технических средств, каналов и технологий, с помощью которых медиатексты создаются, фиксируются, транслируются, воспринимаются и (в необходимых случаях) трансформируются;

в) *многофункциональность*, связанная с необычайно широким «фронтом» их (медиатекстов) влияния на отдельные личности, общности (например, субкультурные группы) и социум в целом через информирование, эмоциональное заражение, манипуляцию сознанием (вплоть до мировоззренческой интоксикации), репрезентацию интересов определенных социальных и имущественных страт, а также и со стимуляцией аналитических и познавательных практик, обеспечивающих повышение уровня адаптационной активности, социальной и профессиональной компетентностей личности;

г) *открытость* для оценок и интерпретаций, так как, не исключая возможности прямого суггестивного воздействия на личность и массы, в своем подавляющем большинстве медиатексты рассчитаны на встречную смыслопорождающую активность сознания реципиента и способны погружать обучающихся в ситуацию выбора.

В ходе работы с медиатекстом как кейсом студенты выполняют ряд действий:

– вербализируют проблему, в словесной форме характеризуют ее суть, вскрывают позитивные и негативные причинно-следственные связи; прогнозируют векторы ее дальнейшего развития (в ситуациях вмешательства и невмешательства), устанавливают критерии и показатели оценки эффективности и результативности предлагаемых решений; определяют звенья системы, неэффективность функционирования которых нарушила ее полноценную работу; определяют имеющиеся ресурсы оптимизации системы; предлагают способы

разрешения проблемы. Дело в том, что фиксируемые в структурах памяти когнитивные схемы могут носить как вербальный, так и невербальный характеры. Но транслируются другим они прежде всего посредством языка и речи. В условиях взаимодействия конкурирующих или диалогически дополняющих друг друга форм «умозрения и логик» обогащается их фонд. Поэтому в образовательном процессе необходимо обеспечить дискуссионные (диалогические по форме и смыслу) сопоставления, а иногда — конкурентные «сталкивания» смыслов, оценок, мнений, позиций. При этом важно обеспечить, во-первых, интеллектуальное сотрудничество и кооперацию, толерантное «вслушивание» в аргументацию других участников дискуссии; во-вторых, формирование логичной и аргументированной позиции в вопросах анализа, оценки и разрешения проблемной ситуации; в-третьих, постепенный перевод, интериоризацию диалога из внешней среды во внутренний план сознания;

– проявляют профессиональную и психологическую наблюдательность, выделяют главные, смыслонагруженные элементы медиатекста, отыскивают имплицитные смыслы реплик и поведенческих реакций персонажей, характеризуют события за рамками места и времени (хронотопа) непосредственно наблюдаемой ситуации. Студенты должны зафиксировать и понять скрытые смыслы внешних действий персонажей медиатекста, играющих роль «индикаторов» сложившегося или пока еще только назревающего конфликта:

а) междометий, слов, терминов, реплик, темпа, эстра- и паралингвистических особенностей речи и других компонентов невербального общения. В медиатекстах, кроме того, нередко используются изобразительно-выразительные (сравнения, аллегории, образы-символы, гиперболы, образный параллелизм и др.) и интонационно-синтаксические средства (интонация, художественные эпитеты, эллипсы, инверсии, повторы и т. д.), а также различные жанровые формы (притчи, проповеди, исповеди, очерки и др.);

б) предметной среды и ее атрибутов – оружия, машин, механизмов, одежды, аксессуаров и др.;

в) эмоционально окрашенных поведенческих реакций (ожиданий событий, тревожности, подавленности, агрессии, фрустрации и др.);

г) персонажей «второго плана» — в частности, типажей, действующих непосредственно в хронотопе сцены или за его рамками (например, людей, оказавших определенное влияние на персонажа в прошлом);

д) фактов, на которые ссылаются и которые осмысливают и оценивают персонажи медиатекста, планируя свою дальнейшую деятельность;

е) характерных особенностей речевого взаимодействия персонажей друг с другом и социальным окружением, а также «социальный фон» ситуации и др. Здесь может фиксироваться социокультурная языковая обусловленность

персонажа, связанная с особенностями артикуляции, интонации, расстановки акцентов, экспрессий речи, что связано с характеристиками доминирующей социокультурной среды персонажей и их этнокультурной принадлежностью.

Дидактическая подготовка медиатекстов для использования в качестве кейсов представляет собой не только разработку сопровождения в форме вопросов, комментариев, указаний и др., но и в необходимых случаях действия с самим источником: например, фрагментация и перемонтаж фрагментов, частичные отключения звука, применение зума (приближения), замедления действия и стоп-кадр.

Наш педагогический опыт показывает, что весьма полезным приемом в работе с медиатекстами является драматизация. Здесь студенты импровизируют «на темы» медиатекста, например, в форматах расследования обстоятельств, приведших к возникновению проблемной ситуации, пресс-конференции с персонажами медиатекста, инспекции подразделений предприятий или профессиональных организаций и др. При этом в процессе драматизации следует предусмотреть возможность ввода новых данных и свободный переход участников из роли в роль, чтобы избежать формирования жестких профессиональных шаблонов.

Осмысливая педагогические потенциалы медиатекстов в рамках технологии кейс-стади, необходимо отметить, что наряду с позитивным влиянием на развитие аналитических способностей и профессиональной наблюдательности студентов, работа с кейсами оказывает заметное стимулирующее воздействие на формирование их профессиональной мотивационно-смысловой системы. Погружение в проблемную профессиональную ситуацию позволяет студентам встать на позицию Другого, идентифицировать себя с профессией на определенном уровне социально-профессиональной иерархии [7]. Одновременно кейсы (при условии обеспечения их доступности через сервер вуза) могут стать ценным материалом для разворачивания аналитической активности студентов в условиях самостоятельной работы.

1. Александров Е. П. Дополнительное профессиональное образование в контексте гуманистической педагогической парадигмы : моногр. Краснодар : Изд-во КГИК, 2018. 203 с. [Вернуться к статье](#)

2. Гатауллин Р. М. CASE-технологии в высшем профессиональном образовании // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 43–45. [Вернуться к статье](#)

3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 (дата обращения: 23.03.2023). [Перейти к источнику](#) [Вернуться к статье](#)

4. Александров Е. П. Использование медиатекстов в обучении специалистов в сфере права // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 81–84. [Вернуться к статье](#)

5. Рогозина И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект : моногр. М. ; Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2003, 289 с. [Вернуться к статье](#)
6. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность : моногр. Таганрог : Кучма, 2004. 340 с. [Вернуться к статье](#)
7. Александров Е. П., Лащева Е. В. О смысловых барьерах профессиональной идентичности студентов // Культурная жизнь Юга России. 2017. № 4 (67). С. 77–80. [Вернуться к статье](#)