



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Развитие медиакомпетенции будущих учителей начальной школы

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01. Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Педагогика высшей школы»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

87 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«16» января 2020г.

зав. кафедрой РЯиЛиМОРЯиЛ

Шиганова Г.А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-308/160-2-1

Акатьева Юлия Евгеньевна

Научный руководитель:

д.ф.н., профессор

Свиридова Анна Валерьевна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	13
1.1 Состояние проблемы развития медиакомпетенции будущего учителя в теории и методике профессионального образования.....	13
1.2. Теоретико-методическая основа развития медиакомпетенции будущего учителя.....	30
1.3 Компонентный состав методики педагогического развития медиакомпетенции будущего учителя	35
1.4 Педагогические условия развития медиакомпетенции будущего учителя.....	43
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	53
2.1. Диагностический этап опытно-поисковой работы	53
2.2. Реализация педагогических условий развития медиакомпетенции будущего учителя	62
2.3. Интерпретация результатов осуществления опытно-поисковой работы развития медиакомпетенций будущего учителя	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	74
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Глубокие социально-экономические преобразования в России выдвигают перед системой образования задачу подготовки профессионально компетентного человека, который должен адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни и активно воздействовать на них. В теории и методике профессионального образования выделяется медиакомпетенция, которая позволяет использовать знания и умения в области медиа в учебной деятельности и в будущей профессиональной деятельности будущего учителя.

Взаимодействие информационного и образовательного пространства делает актуальной задачу развития медиакомпетенции будущих учителей. Педагогическое сопровождение приобретения студентами ценностных ориентиров в медиапространстве, являющимися неотъемлемой частью их жизненного пространства, становится одним из приоритетных образовательных направлений.

Среди общих тенденций мирового развития наиболее значимым является переход к информационному обществу, обуславливающий необходимость существенных изменений в системе образования. В современных педагогических исследованиях в контексте информатизации общества акцентируется внимание на использовании медиа в молодежной среде. Профессионально-ориентированное использование современных информационных технологий и системы Интернет становится для будущих специалистов российского рынка труда насущной потребностью. В связи с этим правительство России утвердило Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, где среди приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий названо и медиаобразование.

Первым исследователем влияния коммуникационных технологий на организацию познавательных процессов в современном обществе стал

М. Маклюэн. Содержание понятия и типологию «медиа» рассматривали в своих работах Х. Просе, Х. Бонфаделли. В области медиа также имеются исследования Н.И. Гендиной, И.Г. Захаровой, З.Я. Курбатовой, А.В. Федорова, Е.В. Якушиной и др. Вопросами влияния медиасреды на личность занимались Д. Бааке, Д. Винтер, М. Кастельс, В.П. Коломиец, Л. Микос, У. Сандер, Р. Хофман, Р. Фольбрехт.

Разработке разнообразных направлений и проблем медиаобразования посвящены многие труды отечественных авторов: Л.М. Баженова, О.А. Баранова, Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобиной, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова. Общие вопросы сравнительно-педагогических исследований отражены в работах Ю.А. Алферова, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, Н.Д. Никандрова.

Исследования этих и других ученых, обобщение педагогического опыта позволили выявить, что проблема развития медиакомпетенции в настоящее время решена не в полной мере. Так, в неполной мере изучена теоретико-методическая основа; не создана методика педагогического развития медиакомпетенции будущих учителей; не выявлены условия ее эффективной реализации в образовательном учреждении.

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в том, что современное общество востребовано в людях, способных жить в информационном мире; которые грамотно могут осуществлять коммуникацию и способны взаимодействовать с виртуальным пространством. Современные тенденции в российском образовании ориентируют на развитие личности будущего учителя в профессиональной компетентности, без которой невозможен переход к образовательному обществу с высоким уровнем духовной, правовой и профессиональной культуры.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом противоречий:

– на социально-педагогическом уровне: между появившимися потребностями современного информационного общества в развитии у будущих учителей медиакомпетенции, обеспечивающей развитие профессиональной компетенции, и недостаточно реализованными потенциальными возможностями образования в развитии медиакомпетенции студентов;

– на научно-теоретическом уровне: между необходимостью разработки теоретических аспектов развития медиакомпетенции будущих учителей и их недостаточной разработанностью;

– на научно-практическом уровне: между насущной потребностью практики в актуализации развития медиакомпетенции будущих учителей в условиях университета и его недостаточной разработанностью в педагогической науке.

Таким образом, проблема исследования заключается в обосновании методики развития медиакомпетенции будущих учителей, отражающей взаимосвязь теоретической и технологической составляющих, с одной стороны, и определение практических путей ее реализации в образовательном процессе университета с целью достижения эффективности – повышение уровня развития медиакомпетенции будущих учителей, с другой стороны.

Актуальность, теоретическая значимость и недостаточная научно-практическая разработанность проблемы обусловили выбор темы диссертации: «Развитие медиакомпетенции будущих учителей начальной школы».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и проверить в опытно-поисковом режиме педагогические условия развития медиакомпетенции будущих учителей.

Объект исследования: профессиональная компетентность будущих учителей.

Предмет исследования: методика развития медиакомпетенции будущих учителей.

Гипотеза исследования: развитие медиакомпетенции будущих учителей будет эффективным, если:

1) теоретико-методической основой развития медиакомпетенции будущего учителя станет синтез информационного, компетентностного, толерантного и ситуационного подходов, которые способствуют организации образовательного процесса таким образом, чтобы освоение студентами основных понятий, медиасредств и способов работы проходило со значительным потенциалом;

2) будет спроектирована методика развития медиакомпетенции будущих учителей;

3) успешность реализации методики развития медиакомпетенции будущего учителя будет зависеть от следующих педагогических условий: применение в образовательном процессе медиазадач; разработка и реализация дисциплины по выбору на тему: «Медиакомпетенция учащегося начальной школы» и ориентация будущего учителя на толерантное медиаобщение.

Цель, объект, предмет и гипотеза обусловили задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы развития медиакомпетенции будущих учителей с целью определения содержания и направленности научного исследования.

2. Определить теоретико-методическую основу методики развития медиакомпетенции будущих учителей.

3. Разработать и научно обосновать методику развития медиакомпетенции будущих учителей.

4. Теоретически обосновать и верифицировать педагогические условия.

Теоретико-методической основой исследования являются:

– теории и методики профессионального образования (А.В. Барабанщиков, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, К.К. Колин, Ж.Н. Зайцева, В.П. Тихомиров, Л.Г. Титарев, Ю.Б. Рубин, Д.В. Чернилевский, В.И. Солдаткин, В.В. Анненков, Ю.И. Лобанов, К.К. Шевченко и др.);

– теории медиаобразования (Д. Бааке, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, Г. Тулодцики, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, Б. Шорб);

– исследованиях в профессиональном и массовом медиаобразовании (И.В. Жилавская, Н.В. Змановская, А.П. Короченский, Х. Нисито, А.А. Преснов);

– работах, посвященных исследованию проблем современного университетского образования (Г.А. Бордовский, В.Д. Повзун, О.К. Позднякова, А.А. Реан, Ю.В. Сенько, Н.К. Сергеев, А.П. Тряпицына, Т.А. Ольховая);

– исследованиях, раскрывающих сущностные характеристики образовательного пространства (С.К. Бондырева, Н.М. Борытко, В.А. Козырев, Э.К. Самарханова);

– информационный подход (Р.Ф. Абдеев, В.М. Казакевич, А.Д. Урсул, Л.И. Фишман, В.И. Штанько и др.);

– компетентностный подход (П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, А.В. Хуторский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова);

– толерантный подход (П.И. Мамедова, В.А. Петрицкий, В.А. Лекторский, Р.Р. Валитова, Л.Ю. Рюмшина и др.);

– ситуационный подход (Ю.П. Сурмин, Д.А. Поспелов, Ю.И. Клыков и др.).

Основные этапы исследования. Исследование проводилось в период с 2017 по 2019 гг.

На первом этапе (2017–2018 гг.) осуществлялось осмысление теоретико-методологических аспектов исследования, определялось

состояние проблемы развития медиакомпетенции будущих учителей в научной литературе и педагогической практике. В процессе теоретического осмысления проблемы проводился анализ философской, психологической и педагогической литературы, а также диссертационных исследований по данной проблеме, определялись ведущие позиции исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и т.п.) и его понятийное поле.

На втором этапе (2018–2019 гг.) уточнялись задачи, гипотеза исследования, применялась теоретико-методическая основа; выявлялся компонентный состав методики развития медиакомпетенции будущих учителей и педагогические условия ее реализации; проводилась опытно-поисковая работа; проходила итоговая обработка результатов опытно-поисковой работы; определялась логика изложения материала, формулировались выводы, оформлялся текст диссертационного исследования.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Челябинска.

Диссертационная работа основывается на действующих законодательных актах и нормативных документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2016-2017 гг., «Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы»; Федеральные государственные требования к структуре программы высшего профессионального образования.

В соответствии с поставленными задачами и методологией в исследовании используются следующие методы исследования: анализ философской, психологической и педагогической литературы составил основу формулирования теоретических позиций исследования. Методы теоретического исследования: анализ нормативно-правовых документов в

области профессионального образования; анализ философской, психологической и педагогической литературы; анализ диссертационных исследований и публикаций в периодической печати; понятийно-категориальный анализ; сравнение, классификация, синтез, систематизация. Методы эмпирического исследования включили изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта по проблеме исследования; определение уровня развития медиакомпетенции будущих учителей; сопоставительный анализ; наблюдение; поисковую деятельность; статистическую обработку материалов исследования; организация констатирующего и проведение формирующего этапа экспериментальной работы.

Научная новизна диссертационного исследования тем, что впервые целостно представлен процесс развития медиакомпетенции будущих учителей как методический ориентир направления педагогической науки в обновлении и уточнении содержания, организации и структуры профессионального образования.

Обосновано, что теоретико-методическим основанием развития медиакомпетенции будущего учителя является синтез информационного, компетентностного, толерантного и ситуационного подходов, обеспечивающий освоение студентами основных понятий, элементов медиасредств и способов работы с ними. Это все способствует развитию медиакомпетенции у будущих учителей начальной школы.

Спроектирована методика развития медиакомпетенции будущих учителей в виде структурно-функциональной модели, базирующейся на устойчивой взаимосвязи всех ее дидактических блоков.

Выявлены и экспериментальным путем проверены педагогические условия реализации методики развития медиакомпетенции будущего учителя: применение в образовательном процессе медиазадач; разработка и реализация дисциплины по выбору на тему: «Медиакомпетенция

учащегося начальной школы» и ориентация будущего учителя на толерантное медиаобщение.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- уточнено понятие «медиакомпетенция будущего учителя», под которым понимается совокупность теоретических и практических знаний в процессе использования медиасредств, а также умение грамотно осуществлять коммуникацию в интернет-пространстве;

- обоснованы педагогические принципы методики развития медиакомпетенции будущих учителей, способствующие упорядочиванию теоретико-методического пространства проблемы (мультимедийности, целесообразности использования медиасредств в процессе обучения, субъектности, межкультурной коммуникации, языковой и межличностной толерантности);

- определены функции методики развития медиакомпетенции будущих учителей: ресурсная, планирование, организация учебной деятельности, контроль и коррекция.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы и рекомендации по развитию медиакомпетенции будущих учителей повышают качество образовательного процесса за счет разработки и внедрения в образовательную практику образовательного учреждения высшего профессионального образования:

- создания научно-методических рекомендаций по применению медиасредств;

- определения этапов развития медиакомпетенции будущих учителей;

- раскрытия показателей объективной оценки уровня владения медиакомпетенцией у будущих учителей;

- выявления дополнительных возможностей для успешного решения задач по развитию медиакомпетенции будущих учителей;

– использования материалов диссертационного исследования при составлении программ, разработке учебных пособий и дидактических материалов, создании дисциплин по выбору.

Обоснованность и достоверность результатов и основных выводов обусловлены исходными научными позициями исследования процесса развития медиакомпетенции будущих учителей как недостаточно исследованного феномена в области профессионального образования; целенаправленным использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватному объекту, предмету, цели и задачам исследования; разработкой методологических, теоретических и методических аспектов изучаемого процесса развития медиакомпетенции будущих учителей с применением понятийного аппарата, приводящего к конкретным выводам.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством: работы в качестве учителя в МОУ «СОШ № 2 г.Катав-Ивановска», выступлений на семинарах и методических объединениях в данном образовательном учреждении, публикации на сайте средств массовой информации «Российское просвещение», 2018 г. и во Всероссийском научно-педагогическом журнале «Академия педагогических знаний», 2020 г.

На защиту выносятся следующие положения:

– теоретико-методической основой развития медиакомпетенции будущего учителя станет синтез информационного, компетентностного, толерантного и ситуационного подходов, которые способствуют организации образовательного процесса таким образом, чтобы освоение студентами основных понятий, медиасредств и способов работы проходило со значительным потенциалом;

– будет спроектирована методика развития медиакомпетенции будущих учителей;

– успешность реализации методики развития медиакомпетенции будущего учителя будет зависеть от следующих педагогических условий: применение в образовательном процессе медиазадач; разработка и реализация дисциплины по выбору на тему: «Медиакомпетенция учащегося начальной школы» и ориентация будущего учителя на толерантное медиаобщение.

Теоретико-методической основой развития медиакомпетенции будущего учителя станет синтез информационного, компетентностного, толерантного и ситуационного подходов, которые способствуют организации образовательного процесса таким образом, чтобы освоение студентами основных понятий, медиасредств и способов работы проходило со значительным потенциалом.

Методика развития медиакомпетенции будущих учителей представляет собой соединение содержательного, технологического и стратегически ориентированного блоков.

Педагогическими условиями успешной реализации методики развития медиакомпетенции будущего учителя являются:

- применение в образовательном процессе медиазадач;
- разработка и реализация дисциплины по выбору на тему: «Медиакомпетенция учащегося начальной школы»;
- ориентация будущего учителя на толерантное медиаобщение.

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка (48 источников). Текст занимает 84 страницы, содержит 5 таблиц, 1 рисунок и 3 Приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

1.1 Состояние проблемы развития медиакомпетенции будущего учителя в теории и методике профессионального образования

Проблема формирования медиакомпетентности современного учителя как субъекта образовательного процесса в контексте проблем медиаобразования является одной из важнейших в системе профессионального образования. Недостаточный уровень развития медиакомпетентности педагогов формирует проблему в образовательной сфере, решение которой заключается в использовании информационно-коммуникационных технологий [1].

В эпоху информационного общества молодое поколение предпочитает реализацию рекреационной, поисковой, коммуникационной и образовательной деятельности в медиасреде Интернет. При этом особую роль приобретают знания, навыки и умения работы с различными медиатекстами, что составляет основу медиакомпетентности, которая занимает приоритетное значение в системе информационной культуры студентов и специалистов, обеспечивая эффективность освоения, использования и продуцирования медиатекстов, а также обеспечивая информационно-психологическую безопасность личности в условиях «информационного взрыва». Развитие медиакомпетентности основано на медиаграмотности, формирующейся в процессе взаимодействия с медийным миром и являющейся результатом медиаобразования [3].

Как бы мы ни старались, невозможно избежать постоянного и повсеместного «информирования». Куда бы мы ни пошли, за нами следуют какие-то новости. Чтобы избежать слишком большого подсознательного влияния, нам необходимо разработать критическое отношение к потоку информации. От всех нас, в частности от молодого поколения (от будущих учителей), ожидают медиакомпетентности.

В XXв., когда человечество благодаря электронным и цифровым технологиям безгранично расширило свои возможности в коммуникации, возникла ситуация, заставляющая осмыслить такое понятие как «медиапространство», которое стало использоваться широко и не всегда уместно.

XXI век требует нового набора навыков от сегодняшних студентов университетов, особенно педагогических вузов.

Сегодняшние студенты педагогических университетов рано или поздно сталкиваются с работой в командах, которые превосходят географические, культурные и языковые границы. Им нужна возможность беспрепятственно интегрироваться в такие команды, где они могут столкнуться с людьми, имеющими перспективы и взгляды, сильно отличающиеся от их собственных. Для многих студентов именно университет предоставляет первую возможность взаимодействовать с людьми, имеющими различные взгляды, и учиться создавать команду.

В настоящее время в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе широко обсуждается проблема развития медиакомпетенции будущего учителя в теории и методике общего и профессионального образования.

В профессиональном образовании Европейского сообщества особое значение придается определению медиакомпетенции. В документах Совета Европы «медиаобразование (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации.

В последние годы обозначился сдвиг научных интересов исследователей, таких как А.В. Федоров, Н.В. Змановская, Е.Я. Шипнягова, Н.А. Коновалова, О.П. Кутькина, к исследованию

проблем медиакультуры, медиаобразования студентов, в том числе будущих учителей [4, с. 12].

Медиакомпетентность необходима для профессиональной субкультуры выпускников всех направлений и непосредственно связана с успехом человека в быстро меняющемся мире. В этих условиях высшее профессиональное образование должно обеспечить потребность общества в медиакомпетентных профессионалах.

Составляющими термина «медиакомпетентность» являются: «медиа» и «компетентность». Обратимся к первой составляющей вышеназванного термина. В словаре терминов по медиаобразованию находим – «медиа (от лат. media – средства) – средства (массовой) коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией) [12, с. 24].

Масштабы влияния медиа на различные сферы жизни возрастают с каждым днем. Это ставит новые задачи перед образовательной системой, требует от человека не только знания современных технических устройств и умения с ними работать, но и определенного уровня критического мышления (способности интерпретировать сообщения средств массовой информации, понимать различные медиатексты), навыков самостоятельной творческой работы, связанной с поиском, обработкой и презентацией информационного материала и т.д.

Определимся с понятием второй составляющей анализируемого термина – «медиакомпетентность». В ФГОС – 3 приводится перечень общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий профессионал. На сегодняшний день термины «компетенция» и «компетентность» являются актуальными в образовательном процессе. Они вышли на общедидактический и методологический уровень. Это связано с их системно-практическими функциями и интеграционной

метапредметной ролью в образовании. Усиление внимания к данным понятиям обусловлено также рекомендациями Совета Европы, относящимися к обновлению образования, его приближению к заказу социума. В материалах Болонского процесса подчеркивается, что использование терминов «компетентность» или «компетенция» для определения целевых установок высшего образования знаменует трансформирование данной системы в направлении большей адаптации к миру труда, реалиям рыночных отношений, социального диалога и социального партнерства в долгосрочной перспективе и широком плане, а также к освоению новой модели образования [1, с. 520]. В силу созвучности данных терминов возможна подмена понятий.

Обратимся к словарной дефиниции трактовке термина в специальной литературе.

Сам документ ФГОС ВПО гласит: компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [15].

В монографиях и статьях как зарубежных, так и отечественных ученых проводятся попытки раскрыть данные термины, что свидетельствует о неоднозначности толкования. Обычно термин «компетентность» употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса и характеризует меру соответствия их знаний уровню сложности выполняемых ими задач. Понятие «компетенция» определяется как круг задач, которые будущий профессионал уполномочен решать в соответствии с нормативными документами.

В различных словарях и энциклопедиях находим следующие определения.

«Википедия» (свободная энциклопедия) определяет «компетенцию (от лат.competere – соответствовать, подходить), как способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического

опыта при решении задач общего рода; компетентность(от англ. competence) – совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» [23].

В «Большой советской энциклопедии» трактуется понятие «компетенция», соответственно, следующим образом: «Компетенция (лат. competentia, от compe-te – совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу) совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями» [10, с. 555].

«Большой толковый словарь современного русского языка» Д.Н. Ушакова: «Компетенция, компетенции (латин. competentia) (книжн.) 1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право). Компетентность, компетентности (книжн.) – осведомленность, авторитетность» [13].

Толковый словарь С.И. Ожегова дает следующее определение: «компетенция – 1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-нибудь полномочий, прав». Компетентный – 1) знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; 2) обладающий компетенцией» [14, с. 288].

Рассмотрим мнения некоторых ученых и постараемся сделать свое предположение о поставленной задаче.

Сравнивая определения данных понятий Н.Л. Гончарова в статье «Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме» обнаруживает их сходство, но путем лингвистического исследования устанавливает, что в самых распространенных мировых языках эти понятия обозначаются одной лексической единицей: competence (франц.), kompetenz (нем.), competenzaa

(итал.), *competencia* (исп.). Только в английском языке можно найти каждому термину соответствующий эквивалент, хотя смысловая граница между ними довольно размыта: *competence* (англ.) – «компетентность», «компетенция» (в юриспруденции), «языковая компетенция» (в лингвистике) и *competency* «компетенция». Тем не менее, в англоязычной научной литературе эти термины часто употребляются как синонимы. В отечественной педагогической литературе, наметилось четкое разграничение исследуемых понятий. Данные понятия нужно разделять и рассматривать компетенцию как комплексную структуру, слагаемую из различных частей, а компетентность – как понятие несколько иного смыслового ряда, а не как простую сумму знаний, умений и навыков. Она реальна, свойственна конкретной личности и зависит от усилий человека. Н.Л. Гончарова отмечает, что если в обобщенном виде компетенцию можно определить как свойство, качество, то компетентность как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности [3].

А.В. Хуторской отличает синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность»: компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность определяет как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. И в дальнейшем он, где это возможно и необходимо, пытается разделять данные понятия, имея ввиду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) [17].

И.А. Зимняя с позиций личностно-деятельного подхода различает «компетенцию» как совокупность знаний, правил оперирования ими и их использования и «компетентность» как основанный на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, личностное свойство, проявляющееся в его поведении и характеризующееся когнитивными, мотивационными, смысловыми, отношенческими и регуляторными составляющими [5].

В.Н. Введенский, вводя понятие «профессиональная компетентность», подчеркивает, что еще часты случаи отождествления рассматриваемого понятия с другими, например, с понятием «компетенция». По его мнению, «компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик». Такой подход приводит к аморфности толкования первого понятия и двойственности второго [2, с. 51].

Г.К. Селевко рассматривает компетенцию как образовательный результат, выражающийся в готовности выпускника справиться с поставленными задачами; как совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающего мира, как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Г.К. Селевко обращает внимание на то, что понятия «компетенция» и «компетентность» значительно шире понятий знания, умения, навыка, так как включают направленности личности, ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, характер. Он считает, что эти понятия являются системными и многокомпонентными, так как они характеризуют определенный круг

предметов и процессов, включают различные умственные операции, практические умения, здравый смысл и имеют свою классификацию и иерархию [11, с. 139].

Анализ литературы показал, что не у всех исследователей присутствует общая точка зрения. Одни не разделяют данные понятия, считая их синонимами, другие считают их самостоятельными лингвистическими единицами. По мнению М.Е. Бершадского, кандидата педагогических наук, профессора АПКиПРО, все разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой [4].

Как же можно ответить на вопрос, что такое «компетенция» и «компетентность» после проведенного анализа? Ответов может быть много в зависимости от количества вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором данные понятия будут использоваться. Построенные определения ценны, несмотря на уровень их жизнеспособности. Жизнеспособность определений «компетенция» и «компетентность» повышается, когда при их использовании учитывается позиция авторов, цели, которую они преследовали, и контекст, в котором данные понятия предполагались к использованию. Должно быть ясно, кем и для чего это определение будет использоваться. Полученное определение может быть изменено, если изменится хотя бы одна из названных составляющих: позиция авторов, цели, контекст.

По нашему мнению, должны иметь место оба термина, поскольку компетентность содержит в себе ряд отдельных компетенций. Мы рассматриваем данные термины в контексте обучения, в силу чего автор придерживается определения, которое дано в ФГОС ВПО, что компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [15], отсюда

позволим себе сделать предположение, что компетентность – практическая область реализации данных качеств.

Основой компетенций, по мнению О.Г. Смоляниновой, является деятельность, умение, способности применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации [3, с. 78]. Формирование компетенций у будущих учителей имеет два аспекта: общеобразовательный и профессиональный. Общеобразовательный аспект связан с готовностью, использовать информационно-коммуникационные технологии и медиатехнологии в различных видах деятельности. Профессиональный аспект информационно-коммуникативной компетентности связывают с готовностью применить эти технологии в учебном процессе [3, с. 4].

Термин «медиакомпетентность» сформулирован в конце 90-х годов такими европейскими медиапедагогами, как Д. Бааке, С. Блумке, Р. Кьюби, И. Поттингер и др. [3]. Так, И. Поттингер в качестве способности личности к взаимодействию, обработке и анализу медиа и предложен в качестве основной цели медиаобразования. Немецкий медиапедагог Дж. Тулодзийски характеризует медиакомпетентность как склонность к квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально ответственному действию по отношению к медиа. А.В. Федоров понимает медиакомпетентность педагога как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста. Т.М. Гончарова связывает формирование медиакомпетентности со стремительным развитием медиатехнологий и понимает ее как умение манипуляции всеми видами медиа [4].

Медиакомпетентность, по мнению исследователя, необходимо рассматривать в зависимости от используемых видов медиаресурсов для передачи информации; медиакомпетенция определяется возрастом участника образовательного процесса и не связана только с новыми информационными технологиями.

С точки зрения А.В. Хуторского [2], И.А. Зимней [3], компетентность учителя представляет собой обладание набором соответствующих компетенций и включает его личностное отношение к предмету своей деятельности. По мнению исследователей, понятие «компетенция» следует понимать как комплекс взаимосвязанных личностных качеств, predeterminedенных по отношению к некоторому множеству предметов, процессов и явлений и необходимых для выполнения качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Медиакомпетентность – результат медиаобразования, уровень медиакультуры, обеспечивающий понимание личностью социокультурного, экономического и политического контекста функционирования медиа, что свидетельствует о ее способности быть носителем и передатчиком медиакультурных вкусов и стандартов, эффективно взаимодействовать с медиапространством, создавать новые элементы медиакультуры современного общества [2]. Иными словами, данная компетентность заключается в способности критического мышления, адекватном восприятии информации, составлении собственного суждения и личной позиции, защите личности от манипуляции со стороны средств массовой информации.

Медиакомпетенция – это умение, которое будет необходимо в будущем, и, по сути, оно уже необходимо сегодня на большинстве ключевых должностей. Разумеется, компетентность в области средств массовой информации не может заменить то, что мы обычно рассматриваем как грамотность, но без подобных компетенций становится все труднее добиться успеха.

Определившись с позицией в отношении понятий «компетенция» и «компетентность», перейдем к следующему этапу нашего исследования, предметом которого является сущность компетентности через призму медиаобразования. В педагогическом процессе понятие медиаобразования

рассматривается с разных позиций, делается разный смысловой акцент, следовательно, выдвигаются разные цели: медиаграмотность, медиакультура, информационная компетентность, медиакомпетентность, медиакоммуникативная образованность и др.

Например, Н.В. Чичерина придерживается термина «медиаграмотность», который понимает как «способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм» [18, с. 15].

Н.В. Змановская целью медиаобразования видит медиаобразованность как «совокупность систематизированных медиазнаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиаобразования школьников в педагогическом процессе» [6, с. 10].

В ранних работах Л.А. Ивановой находим, что отсутствие единого понимания сущности медиаобразования, единой концепции медиаобразования вызывает различия и в целеполагании. Логика рассуждений в тот период приводит автора к следующему умозаключению: «цель медиаобразования рассматривается как медиакоммуникативная образованность, характеризующаяся совокупностью систематизированных знаний, сформированностью умений у учащихся в сфере «медиакоммуникативной» коммуникации и избирательностью “потребления” видеопродукции» [8, с. 148]. В итоге Л.А. Иванова приходит к выводу, что термин «медиакоммуникативная образованность» выбран не совсем удачно. В нем дважды повторяется понятие «коммуникация», поскольку «медиа» – само по себе сокращенное выражение коммуникации [7, с. 33].

Н.Б. Кириллова определяет конечной целью медиаобразования формирование медиакультуры личности, т.е. «способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанному на знаниях о сущности, специфике и целях массовых коммуникаций» [9, с. 40].

Зарубежные педагоги давно уже узаконили термин медиакомпетентность (нем. – *medienkompetenz*, англ. – *mediacompetence*). Например, в Германии под медиакомпетентностью понимается способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально-ответственному действию по отношению к медиа» [22]. При всей привлекательности этого лаконичного определения, по мнению А.В. Федорова, в нем не хватает конкретики. И если понимать медиакомпетентность как синоним медиаграмотности, то определение Р. Кьюби выглядит предпочтительнее: «Медиакомпетентность/медиаграмотность (*mediacompetence/medialiteracy*) – «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (*messages*) в различных формах» [19, с. 2].

В некоторых работах прошлых лет, принадлежащих А.В. Федорову, использовались термины «медиаграмотность» и «медиаобразование», «медиакультура личности», однако проведенный им терминологический анализ привел к выводу, что медиакомпетентность более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме [16, с. 22].

Таким образом, можно с достаточной определенностью сделать вывод о том, что наиболее полное понятие медиакомпетентности дает А.В. Федоров в словаре терминов по медиаобразованию, которое трактуется следующим образом: «Медиакомпетентность личности –

совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [12, с. 25].

«Употребление понятия «медиакомпетентность» следует чаще всего чисто инструментальному пониманию медиа и определяет своей целью в зависимости от значимости формирование технических навыков применения медиаустройств» [21, с. 29]. Здесь авторы указывают на трудность, которая вызвана еще не произошедшей сменой поколений, влияющей на внедрение медиакомпетентности в систему образования. Обращаясь к данным исследований в области медиа, а также к истории его развития, можно легко дать этому объяснение, поколение ответственных лиц в политике и образовании доверяют сегодня «новым медиа» частично или только осведомлены о них. Кто не был приобщен во время своего обучения в вузе к компьютеру, интернету и мобильному телефону, тот сложнее перестраивается на мультимедийное мышление.

Понятие «медиакомпетентность» часто вырывается из педагогического контекста и рассматривается совершенно односторонне в медиатехнологическом аспекте или понимается как задача человека уметь ориентироваться в информационном обществе. Проблема определения медиакомпетентности связана с порождаемым медиатехнологическим развитием, быстрыми изменениями в обществе. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Для анализа терминов

«медиакомпетентность», «медиакомпетенция» и «медиаграмотность» была составлена таблица 1. определений, созданных исследователями, занимающимися проблемами медиапедагогики.

Таблица 1 – Термины «медиакомпетентность», «медиакомпетенция» и «медиаграмотность» в трудах отечественных исследователей

Автор	Определение
А.В. Федоров	совокупность мотивов, знаний, умений, способностей личности, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче текстов СМИ в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования средств массовой коммуникации
И.А. Цатурова, К.А. Аветисова	способность понимать и интерпретировать тексты СМИ; осознание того, как организация значений изображения или его элементов используется для создания сообщения, а также понимание механизмов его воздействия на получателя. способность понимать, как организованы средства массовой коммуникации и СМИ, и как они используются для создания сообщений. способность понимать, что различные отправители сообщений находятся в определенных контекстах с различными социальными, культурными и личными аспектами и ценностями.
Д.В. Залагаев	понимание воздействия средств массовой коммуникации и СМИ на личность, понимание процесса массовой коммуникации, способность анализировать и обсуждать тексты СМИ, понимание контекста средств массовой коммуникации, способности к созданию и анализу текстов СМИ, традиционные и нетрадиционные навыки грамотности, понимание содержания и оценка текстов СМИ
Е.В. Васильева	готовность и способность личности критически отбирать, анализировать и использовать информацию, полученную по различным медиаканалам на основе определенного комплекса знаний, умений и отношений
Н.В. Чичерина	способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать тексты СМИ, распространяемые с помощью различных СМИ и коммуникации, во всем разнообразии их форм
О.Х. Мирошникова	компьютерные навыки, коммуникация в научно-профессиональной медиасреде, умение применять информационные технологии
Е.А. Бондаренко	умение понимать, анализировать и создавать тексты СМИ
О.А. Иманова	способность выбирать и анализировать медиа-ресурсы, а также использовать мультимедийные средства для создания, передачи и распространения собственных медиа-продуктов

Происходящие изменения предъявляют новые требования к профессиональной подготовке специалистов во всех направлениях деятельности, особенно педагогической. При этом критериями эффективной организации профессионального образования с позиции компетентностного подхода к подготовке специалистов (И.А. Зимняя [2], Дж. Равен [3], А.В. Хуторской [4]) выступают параметры личностного развития, основанные на качествах человека, обеспечивающих его успех в работе.

Современное общество требует быстрого вхождения молодого специалиста в профессию, при этом имеет значение не только высокий уровень квалификации, но и определенные профессионально значимые качества, повышающие конкурентоспособность специалиста и способствующие формированию умения быстро осваивать новые медиатехнологические средства. Это невозможно без сформированной у студентов педагогических специальностей медиакомпетентности, которую Е.П. Белан считает одной из универсальных (ключевых) компетенций будущего учителя [5].

Опираясь на исследования Н.И. Чеботаревой [6], И.В. Григорьевой [7], Л.А. Ивановой [8] и др. мы решили понимать под медиакомпетентностью будущих педагогов совокупность знаний, умений в области медиадеятельности, творческого потенциала, опыта использования медиа как средства личностного развития, а также определяемый ими уровень (элементарный, базовый, профессиональный) сформированности медиакомпетентности и педагогической медиакультуры, позволяющий продуктивно осуществлять педагогическую деятельность с активным использованием средств медиатехнологий, включая компьютер как основной инструмент для создания и передачи медиатекстов в различных видах, формах и жанрах.

Анализ подходов различных ученых к определению понятия «медиакомпетентность педагога/будущего педагога» (А.А. Георгиади [9], Л.А. Иванова [8], Б.А. Исаков [10], Н.И. Чеботарева [6] и др.) позволяет заметить, что уже в самом определении заложена личностная составляющая исследуемого феномена. Медиакомпетентность предполагает как психическое отражение и формирование (адекватных) социальных представлений о медиамире, так и соответствующее поведение, включая освоение новых форм поведения и присвоение поведенческих образцов через механизмы конформизма, подражания, заражения, выражения «себя через действие» и идентификации [11].

Проведенный нами анализ позволил установить, что медиакомпетентность личности является актуальной проблемой общей педагогики [2-4], выступает приоритетной целью медиаобразования [5; 6], исследуется учеными с разных ракурсов [7-9].

В содержании профессиональной компетентности исследователи выделяют несколько характерологических особенностей: гностическая или когнитивная (отражает наличие необходимых профессиональных знаний), регулятивная (позволяет использовать профессиональные знания для решения профессиональных задач), рефлексивно-статусная (дает право действовать определенным образом), нормативная (отражает круг полномочий, сферу профессионального ведения), коммуникативная (процессы общения и взаимодействия в практической деятельности).

Изучив некоторые из существующих подходов к понятиям «компетенция» и «компетентность», мы систематизировали определения и представили их в виде таблицы (Приложение А – Таблица А.1).

Таким образом, в исследовании под компетентностью понимаем интегративное качество личности специалиста, состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий и профессионально-важных качеств. В свою

очередь компетенцию рассматриваем как совокупность знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

В научный аппарат исследования введено понятие «медиакомпетенция будущего учителя», которое трактуется как совокупность теоретических и практических знаний в процессе использования медиасредств, а также умение грамотно осуществлять коммуникацию в интернет-пространстве.

По нашему мнению, медиакомпетентность педагогов по созданию мультимедийной образовательной среды – это способность к критическому осмыслению, творческому анализу и креативной деятельности при контакте, переработке и создании образовательных и художественных медиатекстов, т.е. владение оперативными знаниями в области использования медиа в процессе преподавания и стремление к их творческой интерпретации; представляет собой совокупность общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

Понятийный аппарат исследования представлен следующим образом:

– медиакомпетенция – это совокупность мотивов, знаний и умений личности, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче текстов СМИ в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.

– профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста, состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий и профессионально-важных качеств.

Таким образом, на основании рассмотренных различных подходов к определенным категориям компетентностного подхода, можно заключить, что понятия «компетенция», «компетентность», «медиакомпетентность» важны для современного образования и науки; к данным понятиям обращаются ученые и педагоги с различными сферами интересов, следовательно движение в данном направлении продолжается и, таким образом, для автора определены перспективы дальнейшего развития исследовательской работы [1].

1.2. Теоретико-методическая основа развития медиакомпетенции будущего учителя

Задача современного высшего образования – помочь выпускнику быть компетентными в вопросах функционирования средств массовой информации, способности грамотно оценивать их содержание, умение самостоятельно выбирать из нарастающих информационных потоков самое ценное, обрабатывать информацию и применять ее с пользой, а также и «отфильтровывать» информацию, способную приносить ущерб, ведь лабиринты современного медиапространства могут завести в тупик. Чтобы адекватно ориентироваться в происходящем, необходимо критически мыслить, иметь свою точку зрения, а для этого необходимо обладать хотя бы элементарным уровнем медиакомпетентности. Медиакомпетентность будущего профессионала должна включать и его способность создавать медиатексты, реализовать свой творческий потенциал в медийной сфере [20].

Сказанное свидетельствует о том, что цель медиаобразования обусловлена информационными потребностями общества и может быть обозначена как формирование медиакомпетентности личности, и в настоящее время термин «медиакомпетентность» можно считать широко

востребованным в силу сложившихся обстоятельств, которые были predeterminedены информационными условиями общества.

В нашем случае медиакомпетентность будущих учителей мы можем сформировать через занятия по медиаобразованию и создание ситуаций, в которых будет формироваться медиакомпетентность. Медиаобразование будущих педагогов может быть реализовано как в учебной деятельности, через занятия по учебному плану на факультативе «Медиатехнологии в образовании и СМИ», так и во внеучебной деятельности, например, в условиях студенческой телестудии «ЮУрГГПУ-ТВ». Ситуациями для формирования медиакомпетентности станут в первом случае – это проекты по созданию медиапродукта, а во втором – создание авторских сюжетов для телепрограммы «ЮУрГГПУ-ТВ», которая транслируется во внутренней сети вуза, в группе VKontakte.

Опираясь на исследования Ю.Н. Усова и А.В. Федорова, выделим этапы формирования медиакомпетентности педагогов:

1. Пропедевтический – осознание и обоснование необходимости использования медиатекстов в педагогической практике. Сопровождается становлением и развитием семантической формы педагогического медиатворчества в процессе знакомства учителя с особенностями структурных компонентов, понятийного аппарата и особенностями медийных образов готового медиатекста.

2. Аксиологический – этап, направленный на поиск и обработку материала, который будет использован при разработке медиатекста учебного назначения. Сопровождается развитием перцептивной формы педагогического медиатворчества в процессе «проживания» образовательной практики готового медиатекста.

3. Конструкторский – этап определения структуры образовательной среды, принципа ее построения (гипертекст, ветвление, линейное расположение материала и др.) и анализа соответствия содержания материала выбранной структуре. Успешное прохождение этого этапа во

многим зависит от степени развития семантической и перцептивной формы педагогического медиаторства, а также достаточного уровня знаний и умений использования новых медиа.

4. Деятельностный – этап создания медиатекстов, на котором формируется пространство для творчества учителя при реализации методической модели урока. Отличается развитием инициативной формы педагогического медиаторства в процессе созидательной деятельности учителя.

5. Аналитический – этот этап целесообразно разделить на две составляющие. Во-первых, на составляющую анализа практической эффективности созданного медиатекста и проверки валидности результатов.

К сожалению, в наше время серьезная постановка медиаобразования в отечественной педагогике встречается все-таки редко. Это если подходить строго и сравнивать с передовым зарубежным опытом в этой сфере. Однако если очень захотеть найти в реальной педагогической практике его элементы, то сделать это можно без труда как во внеклассной, внеаудиторной деятельности, так и в учебном процессе.

Погружая учителя в мультимедийную образовательную среду, которую он создает и, следовательно, имеет возможность изменить, он может добиться не только «обучающего эффекта», но и развития его медиакомпетентности посредством использования новых медиа в процессе работы над различными медиаформами работы.

Педагогическая модель формирования и развития медиакомпетентности педагогов включает следующие структурные компоненты: основную цель – формирование медиакомпетентности педагогов гуманитарно-художественных дисциплин в системе дополнительного профессионального образования; методологический блок, определяющий подходы, принципы и теории медиаобразования, которые являются теоретической базой развития медиакомпетентности;

содержательный блок, имеющий целевой, содержательный и процессуальный компоненты развития медиакомпетентности учителя, отраженные последовательно в каждом модуле; технологический блок, содержащий технологии, методы, формы учебной деятельности, средства и медиа художественные формы работы слушателей и диагностический блок, отражающий уровни развития, критерии и показатели развития медиакомпетентности педагогов гуманитарно-художественных дисциплин.

Многое из арсенала медиаобразования входит в «золотой фонд» педагогики и даже не соотносится ни педагогами, ни учащимися с «каким-то там медиаобразованием». Это и самодеятельные ученические и студенческие СМИ (печатные издания или, в наше время, интернет-проекты, вплоть до блогов, микроблогов и персональных страничек учащихся в социальных сетях], и корпоративные СМИ школ, техникумов и вузов (здесь речь можно вести, кстати, не только о печатных и сетевых формах, но и о корпоративных радио- и телепроектах], и многочисленные фотогазеты, фотошколы и другие формы занятий учащихся фотографией и экспонирования в учебных заведениях их снимков, как художественных, так и «репортерских», и кино- и телеклубы, причем не только предполагающие участие их членов в съемках, но и ограничивающиеся дискуссиями, обсуждениями, встречами с медиадеятелями.

Вне всякого сомнения, все перечисленное может быть смело отнесено к медиаобразованию, особенно к медиавоспитанию. По существу, это «фоновое» использование медиа и медиатеатики в воспитательном процессе. Что же касается собственно учебного процесса, то и здесь элементы медиаобразования можно найти без труда в работе любого педагога. Например, кто из преподавателей не рекомендовал в списках литературы к урокам или семинарским занятиям – наряду с учебной и научной литературой – статьи из периодических изданий, специализированных или массовых? По существу, обращение субъектов учебного процесса к внеучебной информации, размещенной в СМИ,

можно рассматривать как естественную реализацию принципа информационной открытости образовательного процесса.

Однако вышеперечисленные медиаобразовательные приемы и методы могут использоваться редко, фрагментарно, бессистемно, бессознательно, а могут – постоянно, системно, сознательно и профессионально.

С другой стороны, люди, постоянно и профессионально занятые в медиасфере, тоже часто оказываются перед необходимостью осуществлять обучение (или самообучение) в области средств массовой информации и коммуникации. Простой пример: человек, работавший в газете, меняет профиль деятельности и должен в короткое время перепрофилироваться в телеведущего и, соответственно, освоить новую для него медиасреду. Или: штатному сотруднику сайта редактор поручил обучить на рабочем месте новичка либо стать куратором группы студентов-журналистов, пришедших во время летней производственной практики стажироваться на этот сайт. Ситуации более чем рядовые.

Скажем более, образовательные функции подспудно присущи любому средству массовой информации и коммуникации, потому что, во-первых, решая кадровые задачи, оно оказывается местом профессионального становления и роста сотрудников (штатных и нештатных). А во-вторых, являясь элементом медиаобразовательной среды, оно, так или иначе, участвует в медиаобразовательной социализации потребителей (читателей, слушателей, зрителей), в формировании информационно-коммуникационной культуры населения.

Процесс конвергенции медиапространства и образовательной среды вуза может проходить по нескольким направлениям:

– технологическому – создание мощных телекоммуникационных систем, технологий спутникового вещания, образовательных социальных сетей, глобальных технологий мобильной связи и пр.;

– содержательному – использование контента СМИ в образовательном процессе, формирование со стороны вузов средств массовой коммуникации запроса на интеллектуальный контент, создание интегрированных информационных продуктов в виде межвузовских газет, журналов, альманахов, просветительских телерадиопрограмм, цифрового образовательного телевидения, межвузовских информационных агентств и т.д.;

– экономическому – слияние финансовых потоков крупнейших медиаорганизаций и вузов на основе частно-государственного партнерства для более эффективного управления ресурсами и получения прибыли;

– организационному – создание медиаобразовательных холдингов и концернов.

1.3 Компонентный состав методики педагогического развития медиакомпетенции будущего учителя

Вышеизложенное приводит нас к выводу о том, что с позиции компетентностного подхода к подготовке специалистов одной из главных характеристик медиакомпетентности является личностная характеристика.

Разделяя мнение А.А. Георгиади о том, что личностный компонент медиаобразовательной компетентности является одним из главных условий профессионального роста будущего учителя в современной мультимедийной информационной среде [9], и опираясь на работы И.А. Зимней [2] и А.В. Федорова [12], нами определен личностный компонент медиакомпетентности студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки как совокупность качеств личности, способствующих профессиональному росту и развитию будущего педагога в условиях информатизации образования и позволяющих продуктивно осуществлять педагогическую деятельность с активным использованием средств медиатехнологий.

Личностный компонент медиакомпетентности студентов педагогических специальностей предполагает, что в процессе медиадеятельности максимально учитываются их половозрастные и индивидуально-психологические особенности (темперамент, способности, потребности, мотивы, отношение к различным видам медиадеятельности и др.), сформированность которых согласно федеральным образовательным стандартам третьего (три плюс) поколения в рамках закладываемых компетенций, в частности медиакомпетенции, подвергается обязательности оценки [13]. Эта оценка осуществляется через характер общения со студентами, через содержание и форму учебных заданий, которые стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их медиадеятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, но и формирование, дальнейшее развитие их психики, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д.

Исследователям (О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, С.М. Годник, Н.В. Кузьмина, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, А.И. Щербаков и др.), опиравшимся в своих трудах на общенаучные методы (управленческий, информационный, системный, комплексный, программно-целевой) и подходы (системно-структурный, личностный, деятельностный, личностно-ориентированный, технологический), удалось выявить свойства личности современного учителя как гражданина, воспитателя и учителя-профессионала при моделировании основных направлений и содержания его подготовки в системе вузовского образования.

Сопоставление данных определений с определением медиакомпетенции А.В. Федорова и между собой позволило сделать

следующий вывод, что не представляется возможным выделить явные отличия в трактовках всех трех терминов в отечественной научной литературе, посвященной медиаобразованию (Приложение Б – таблица Б.1).

В структуре медиакомпетенции будущего учителя выделены следующие компоненты: критический, коммуникативный, креативный, технологический.

Проводя анализ определений медиакомпетенций, мы можем выделить составляющие ее компоненты:

1. Информационный / когнитивный компонент – знания о том, как устроены тексты СМИ и как функционируют средства массовой коммуникации (при этом под СМИ или средствами массовой информации понимаются источники оперативного производства и распространения информации такие, как печать, радио, телевидение и официальные и гражданские новостные сайты в Интернете, которые имеют своей целью не только информирование, но и воздействие на аудиторию; а под средствами массовой коммуникации подразумеваются различные устройства (компьютер, телевизор, CD-диски, программы и т.д.), которые используются для массового производства и тиражирования информации, а также для обеспечения взаимодействия между пользователями).

2. Критический / перцептивный / интерпретационный компонент – умение осуществлять разные виды анализа, в том числе критического, и оценку текстов СМИ с точки зрения личного опыта, мировоззрения и т.д.

3. Практико-операционный / коммуникативный / интерактивный / поведенческий компонент – умение использовать тексты СМИ в процессе коммуникации и взаимодействия в учебной и профессиональной деятельности.

4. Креативный / художественный компонент – умение создавать свои тексты, в том числе тексты СМИ, на основе других текстов СМИ.

5. Технологический компонент – умение осуществлять поиск, отбор, систематизацию, хранение, передачу текстов СМИ при помощи различных средств массовой коммуникации.

Дж. Равеном был разработан список профессионально значимых качеств преподавателя с перечнем характеристик и способностей людей, позволяющих им достигать личностно значимых целей независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают [3].

Поскольку он не дает представлений о характеристиках личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей, мы считаем целесообразным на основе профессионального стандарта педагогической деятельности в области медиаобразования и глубокого анализа названных выше подходов, представляющих собой единый тип средств научного познания медиакомпетентности студентов педагогических специальностей, выделить следующие особенности личностного компонента медиакомпетентности:

– ориентация на интересы и потребности студента (индивидуализированный подход);

– формирование личности будущего учителя в деятельности (личностно-деятельностный подход);

– акцентирование не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем и студентом, возникающих при анализе проблем в процессе формирования медиакомпетентности студентов вуза, но также на тех существенных чертах, характеризующих их взаимодействие (партисипативный подход);

– ориентация рассматриваемого процесса на гарантированный конечный результат – достижение высокого уровня сформированности медиакомпетентности (компетентностный, рефлексивный подходы).

Мы убеждены, что реализация совокупности вышеназванных подходов – необходимое условие формирования личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки, поскольку все названные подходы позволяют научно обоснованно подойти к исследованию проблемы формирования личностного компонента медиакомпетентности будущего учителя, а их реализация в практической деятельности значительно повысить качество медиаобразования.

Следуя логике нашего исследования, исходя из цели, которая позволяет определить содержание педагогического процесса, становится очевидным, что одним из условий формирования искомой характеристики личности является модернизация содержания дисциплин за счет введения в его состав медиаобразовательного компонента. Обновленное содержание предполагает учебный материал для достижения целей обучения и медиаобразования. Важным моментом в данном случае является применение широкого медийного спектра в процессе медиаобразования и обучения не только с целью однонаправленной дидактической функции, повышающей эффективность процесса обучения, но и с целью формирования медиакомпетентности личности.

Исходя из понимания личности как целостной сущности, состоящей из таких компонентов как сознание, чувства, поведение, нами выделены компоненты личности, а именно: когнитивный, действенно-операционный и мотивационный.

В когнитивный компонент входят знание средств и правил оперирования ими в соответствии с законами изучаемого предмета плюс знания основных категорий и понятий медиаобразования, медийного спектра, дистинктивных признаков различных жанров, закономерностей процессов функционирования медиа в социуме, закономерностей восприятия и понимания информации.

Действенно-операционный компонент состоит из реализации языковых средств в различных межличностных и медиаситуациях и умения осуществлять поиск, сбор информации, создавать собственный медиапродукт, передавать, получать медиасообщения на языке, в умении применения информации, интерпретации, оценке, суждении, критическом анализе медиатекста и авторской позиции.

Мотивационный компонент заключается в отношении, мотивации к межличностному и медиатизированному общению, к осуществлению непосредственной и опосредованной речевой деятельности, в потребности организовать медиатизированное поведение адекватно задачам опосредованного общения, которое представляет собой процесс передачи и приема иноязычной медиаинформации и регулирование отношений между его участниками, в потребности самосовершенствования в процессе создания медиапродуктов, в осознании необходимости формирования медиакомпетентности, в переживании несоответствия имеющегося уровня медиакомпетентности установленным нормам.

Выявленные структурные компоненты медиакомпетентности личности позволяют не только конкретизировать данное понятие, но и рассмотреть его процессуальный аспект.

На основании изучения литературы по проблемам теории коммуникации (Л.Г. Викулова, А.И. Шарков [16], Л.А. Иванова, О.М. Вербицкая [17], О.В. Печинкина [2] и др.), речевой деятельности (Л.С. Выготский [18], А.Н. Леонтьев [19], И.А. Зимняя [20] и др.), теории медиадеятельности (И.А. Фатеева [21], И.В. Григорьева [22] и др.) нами была выделена медиатизированная коммуникация, под которой мы понимаем речевую активность личности, направленную на реализацию языковых средств в различных медиаситуациях, и ее взаимодействие средствами медиа на межкультурном уровне. Определены ее этапы, отражающие актуализацию основных компонентов медиакомпетентности личности, которые проявляют себя на всех этапах медиатизированной

коммуникации и являются одинаково востребованными, а, значит, равноценными в структуре медиакомпетентности личности и в процессе ее актуализации. На основании сказанного мы заключаем, что структура медиатизированной коммуникации определяется действием компонентов медиакомпетентности личности и включает три этапа. Указанные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Как следствие, уместно вести речь об уровнях сформированности всех компонентов одновременно – начальном, среднем и продвинутом – которые соответствуют традиционной трехуровневой системе оценки. Выделенные уровни обуславливают определение показателей сформированности компонентов медиакомпетентности личности. Поскольку в нашей работе делается акцент на медиаобразовательном аспекте, мы выделяем следующие показатели:

- когнитивный – оценивающий знания основных категорий и понятий медиаобразования, медийного спектра, дистинктивных признаков различных жанров, закономерностей процессов функционирования медиа в социуме, закономерностей восприятия и понимания иноязычной информации;

- операционный – умения осуществлять поиск и сбор иноязычной информации, передавать, получать медиасообщения на иностранном языке; интерпретировать, оценивать, критически анализировать иноязычный медиатекст, авторскую позицию; создавать собственный медиапродукт;

- мотивационный – определяет формирование отношений, мотивов, готовности к работе с медиатизированной иноязычной информацией.

По мнению Н.В. Змановской критериями сформированности медиаобразованности (медиакомпетентности) будущих учителей будут выступать медиазнания, отличающиеся по уровням полнотой, шириной, глубиной и медиаумения, характеризующиеся по уровням

самостоятельности (действия, совершаемые собственными силами, без посторонних влияний, безчужой помощи) [1, с. 13]. Также Н.В. Змановская определяет медиакомпетентность, как качество личности студента, включающий ценностно-мотивационный компонент, информационно-познавательный(когнитивный, знаниевый) компонент, креативно-деятельностный и аналитико-рефлексивный компоненты [2, с. 24].

Одним из важнейших компонентов медиаобразовательной среды вуза является наличие медиаобразовательных программ, интегрированных в учебные планы различных факультетов либо в вариативной части, либо в качестве курсов дополнительного образования. Разработкой и внедрением таких программ занимаются известные медийные вузы – ВГИК, факультеты журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета и др. По данным Ассоциации медиапедагогики России, учебные курсы по медиаобразованию и медиакультуре на сегодняшний день читаются в Таганрогском государственном педагогическом институте (А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Е.В. Мурюкина, Н.П. Рыжих, В.Л. Колесниченко и др.), Челябинском государственном университете (И.А. Фатеева), Московском государственном гуманитарном университете им. М.А. Шолохова (И.В. Жилавская), Дальневосточном государственном университете (С.В. Салыкова, И.С. Волков и др.), Тверском государственном университете (О.А. Баранов), Воронежском государственном университете (С.Н. Пензин), Государственном университете управления (Г.А. Поличко), Московском институте открытого образования (М.А. Фоминова), Екатеринбургском государственном университете (Н.Б. Кириллова), Южно-Уральском государственном университете (Л.П. Шестеркина, А.В. Минбалеев и др.), Тамбовском государственном университете (В.А. Монастырский), Бийском государственном педагогическом университете (В.А. Возчиков и др.), Иркутском государственном педагогическом институте иностранных языков (Л.А. Иванова и др.),

Курганском государственном университете (Н.А. Леготина), Омском государственном университете (Н.Ф. Хилько и др.), Южном Федеральном университете (Л.В. Усенко, Е.А. Столбникова), Ростовском государственном экономическом университете (Г.П. Максимова), в Алтайской государственной академии культуры и искусств (О.П. Кутькина), Поморском государственном университете (О.В. Печинкина) и др. [23].

Сегодня становится понятным, что медиаобразование необходимо студентам педагогических вузов.

Медиаобразовательная среда вуза формируется благодаря общеуниверситетским медийным проектам, которые создают в образовательном учреждении высокого уровня коммуникационную атмосферу, позволяющую и студентам, и преподавателям почувствовать себя сопричастными к общему делу, способными на равных сотрудничать друг с другом. Чрезвычайно важным фактором в формировании медиаобразовательной среды вуза являются общие для всего коллектива студентов и преподавателей медиапроекты в форме фестивалей, смотров, конкурсов, выставок и прочее.

Таким образом, соотносят люди свои действия с медиаобразованием или не соотносят, осуществляют их бессознательно или осознанно, но с медиаобразовательными функциями им приходится иметь дело довольно часто.

1.4 Педагогические условия развития медиакомпетенции будущего учителя

Н.А. Лепская отмечает, что при работе с мультимедийными объектами в образовании «обучающий эффект состоит в создании условий» [5, с. 118].

Медиакомпетентность является результатом медиаобразования, характеризующий уровень медиакультуры, обеспечивающий понимание

личностью социокультурного, экономического и политического контекста функционирования современных медиаресурсов и медиасредств, что свидетельствует о способности личности быть носителем и передатчиком медиакультурных ценностей и стандартов, эффективно взаимодействовать с современной сложной медиасредой, создавать новые элементы медиакультуры современного общества.

В глобальном информационном обществе медиакомпетентность позволяет свободно ориентироваться в медиаресурсах, воспринимать, оценивать, интерпретировать, использовать и создавать медиатексты. Уровень медиакомпетентности, как и медиаграмотности субъекта может возрастает в течение всей жизни в процессе восприятия, обработки, использования и создания профессиональных, образовательных, познавательных, дискуссионных, социально-политических, эстетических, этических и других медиатексты. Повышать степень медиакомпетентности возможно на протяжении всей жизни человека в процессе обработки и интерпретации образовательной, познавательной, эмоциональной, эстетической и этической медиаинформации [5]. Эффективность использования медиатексты и медиасредств обусловлена возрастом, образовательным уровнем, степенью владения информационными технологиями, психофизиологическими особенностями и опытом работы с медиатексты и способностью использовать их для решения реальных профессиональных и жизненных проблем [2].

Определение сути изучаемого феномена, установление его актуальности позволяют нам перейти к разработке конкретных педагогических условий формирования медиакомпетентности личности.

Изучение информативных источников по педагогике показало, что в общем виде под педагогическими условиями понимаются совокупность факторов, обстоятельств, компонентов, предпосылок, мер, способствующих благоприятному, успешному протеканию процесса

обучения и воспитания [10; 11]; педагогическая среда, комплекс педагогических взаимодействий, система педагогических средств [12; 13].

Применительно к рассматриваемой нами проблеме содержание понятия «педагогические условия» может быть интерпретировано как систематизированный комплекс действий преподавателя иностранного языка и студента с целью формирования медиакомпетентности личности как личностной интегративной характеристики последнего, отражающейся в единстве когнитивного, действенно-операционного и мотивационного компонентов через его медиазнания, медиаумения и медиаотношения в иноязычных ситуациях на межкультурном уровне.

По мнению Н.М. Яковлевой, успешность выделения педагогических условий зависит от:

1) четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут [11, с. 24]. Конечный результат определен нами как формирование медиакомпетентности личности;

2) осознания того, что совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а за счет их взаимосвязанного комплекса. Следовательно, нам предстоит определить взаимосвязанный комплекс педагогических условий, благоприятствующих процессу формирования медиакомпетентности личности;

3) от понимания того, что на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации. Данное заключение позволит нам рационально организовать реализацию выявленных педагогических условий.

Следовательно, педагогическими условиями формирования медиакомпетентности личности являются:

1) введение медиаобразовательного компонента в содержание дисциплин;

2) регулярное и педагогически обоснованное применение широкого медийного спектра в процессе медиаобразования и обучения не только с

целью однонаправленной дидактической функции, повышающей эффективность процесса обучения, но и с целью формирования медиакомпетентности личности.

В медиаобразовании акцент делается на активную позицию личности, обладающей критическим и творческим мышлением, способностью анализировать, синтезировать и давать собственную оценку полученной информации. С этим нельзя не согласиться и говоря о личности, которая апостериори должна быть способна анализировать, синтезировать и давать собственную оценку полученной информации. [14, с. 76].

Мы разделяем точку зрения Н.В. Чичериной, которая считает медиаобразование, интегрированное в дисциплины наиболее перспективным с точки зрения формирования медиаграмотности у студентов педагогических вузов. Это связано, во-первых, с необходимостью охвата медиаобразовательной деятельностью абсолютно всех студентов педагогических вузов ибо для каждого из них медиатексты являются средством изучения на уровне профессионального владения, а во-вторых, с наличием объективных возможностей для интегрированного медиаобразования, создаваемых благодаря регулярному использованию медиатекстов в процессе обучения» [8, с. 3].

По словам А.А. Новиковой, «опыт европейских стран, США, Канады и Австралии показывает, что интегрированное медиаобразование – это перспективное направление в педагогике» [15, с. 83]. Медиаобразование «не только обучает учащихся различным видам речевой деятельности (говорению, аудированию, чтению и письму) на материале и с помощью медиа, но и дает знания о средствах массовой информации, способствует развитию критического и творческого мышления» .

Н.П. Рыжих, говоря об интегрированных занятиях по медиаобразованию и иностранному языку, отмечает «полную меру соответствия принципам практической направленности обучения

иностранному языку, дальнейшего совершенствования владения медиатекстами, преемственного характера обучения, обобщенности, повышения удельного веса самостоятельной работы, использования технических средств обучения» [5, с. 96].

Итак, имея коммуникативно-направленный характер и общность целей (формировать способность высказать собственные суждения на основе полученной информации, интерпретировать и создавать сообщения), данные дисциплины легко интегрируются, взаимообуславливаются и взаимодополняются, тем самым способствуя эффективному достижению целей – обучения иностранному языку и медиаобразованию. По сути медиакомпетентность личности есть интегрированный результат медиаобразования, целью и результатом которого является медиакомпетентность, и практического курса иностранного языка, имеющего целью и результатом медиакоммуникативную личность.

Таким образом, медиаобразовательный компонент органично вписывается в структуру личности, не противоречит лингвистическому и культурологическому аспектам, а расширяет их диапазон знаниями медиа за счет включения личности в опосредованную коммуникацию, медийное пространство.

Определив контент процесса формирования медиакомпетентности личности, нам нужно обеспечить его реализацию. Появляется необходимость процессуального сопровождения формирования медиакомпетентности личности, т.е. реализации содержания через вовлечение студента в медиаобразовательную деятельность. Именно в данной деятельности студент приобретает новые и закрепляет ранее приобретенные медиазнания и медиаумения. Возникает потребность в диагностике их формирования. Разделяя мнение А.В. Федорова о том, что «преподавателю вуза полезно иметь четкое представление об уровнях развития данной конкретной студенческой аудитории в области медиа»

[2, с. 78], мы считаем, что одним из условий является систематическая диагностика уровней сформированности медиакомпетентности личности. Итак, условиями процессуального характера должны стать:

1) вовлечение студента в активную медиатеятельность в процессе обучения в соответствии с его индивидуальным уровнем медиакомпетентности, выявленным в ходе педагогического мониторинга;

2) систематическая диагностика уровней сформированности медиакомпетентности личности преподавателем и студентами на всех этапах ее становления и коррекция в направлении совершенствования.

Для реализации предполагаемых условий нам необходимо разработать процессуальный аспект формирования медиакомпетентности личности, выявить уровни и показатели сформированности, определить принципы организации процесса формирования медиакомпетентности личности.

Разработанные показатели основаны на таких критериях как знание, умение, отношение.

Для организации успешного процесса формирования медиакомпетентности личности необходимо учитывать сложность, многосторонность данного процесса и осуществлять руководство его ходом, исходя из следующих принципов:

– коэволюции (соизучение иностранного языка, культуры и медиа, организация процесса обучения иностранному языку как на межличностном уровне, так и на медиатизированном, опосредованном современными медиа);

– целенаправленности (создание необходимых условий, способствующих формированию медиакомпетентности личности, целенаправленное представление иноязычного медиаматериала);

– систематичности и последовательности (систематическое изложение иноязычного медиаматериала, представление иноязычных медиазнаний в системе, последовательность в работе);

- научности (использование современных научных понятий, теорий, учений из области медиаобразования и иностранного языка);
- эффективности (предполагает минимальные временные затраты при обеспечении формирования медиакомпетентности личности);
- сознательности и активности (сознательное и активное отношение студентов к формированию медиакомпетентности личности, развитие у самостоятельности, творчества, потребности к самообразованию средствами медиа).

Для внедрения организационных условий необходима мотивация всех субъектов педагогического процесса – как студентов, так и преподавателей. Поэтому возникает потребность в условиях мотивационного характера:

- 1) руководство опытно-экспериментальной работой, направленное на объединение усилий всего педагогического коллектива по обновлению содержания образования;
- 2) перевод формирования медиакомпетентности личности из управляемого процесса в осознанное стремление студентов к самосовершенствованию в межкультурной коммуникации на межличностном и медиатизированном уровнях.

Выявленные условия, детерминирующие процесс формирования медиакомпетентности личности, мы систематизировали и объединили в три основных типа: контентные, организационные и мотивационные.

Контентный тип условий предполагает обновление содержания дисциплины «иностранный язык» за счет включения медиаобразовательного компонента на основе отбора содержания учебного материала, направленного на формирование медиакомпетентности личности и разработки рабочей программы. Данные условия характеризует процесс формирования медиакомпетентности личности как открытую систему, допускающую возможность ее пересмотра, переосмысления, уточнения, дополнения, а также применение новейших

достижений педагогической науки и изменение потребностей личности студента.

Организационные условия раскрывают особенности содержательного и практического взаимодействия студента и преподавателя в процессе реализации контента формирования медиакомпетентности личности на основе компетентностного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов; определенных принципов: целенаправленности, системности и последовательности, научности, эффективности, сознательности и активности. Данный тип условий обеспечивает регулярность контроля над процессом формирования медиакомпетентности личности.

Мотивационные условия являются необходимой базой реализации предыдущих типов условий, предполагающих желание студента и преподавателя взаимодействовать с целью формирования медиакомпетентности личности. Данный тип условий способствует обучению студента самоконтролю, самоанализу, осознанному и самостоятельному проектированию профессионально-личностного саморазвития.

Представленная классификация условий является обобщенной и позволяет в целом оценить характер того или иного условия, необходимого для рассматриваемого процесса. Отметим, что предложенная классификация условна. Выявленные условия неизбежно интегрируются, образуя комплексное единство разнообразных по своей природе педагогических обстоятельств, направленных на организацию медиаобразовательной среды обучения для реализации процесса формирования медиакомпетентности личности.

Совокупность выявленных педагогических условий формирования медиакомпетентности личности определяют характеристики, которыми должна обладать медиаобразовательная среда обучения как необходимая база для их реализации:

- стимулировать размышление, оценку и критический анализ медиаинформации у студентов в процессе изучения иностранного языка – рефлексия (реализация условия 1);
- предоставлять студенту возможность активного участия в разнообразных видах медиаобразовательной деятельности – активность (реализация условия 2);
- быть открытой и доступной для студента, предоставляя ему возможность получения необходимой медиаинформации на иностранном языке, осознания сути и важности медиакомпетентности в процессе изучения иностранного языка – доступность (реализация условия 3);
- стимулировать саморазвитие студента путем создания ситуаций для переживания противоречия между имеющимися у него в наличии и требующимися в той или иной ситуации медиазнаниями, медиаумениями и компетенциями – проблемность (реализация условия 4);
- быть гибкой и способной адаптироваться к интересам, потребностям и склонностям студентов, позволяя им действовать творчески – гибкость (реализация условия 5);
- обеспечивать медиатизированную межкультурную коммуникацию с носителями языка – коммуникативность (реализация условия 6).

Иными словами, специально организуемые педагогические условия создают медиаобразовательную среду обучения, которая полностью направлена на формирование медиакомпетентности личности. Нами установлено, что выявленные характеристики оказывают влияние на формирование всех структурных компонентов медиакомпетентности личности. Как можно заключить из сказанного выше, каждое из выявленных ранее педагогических условий обладает своими внутренними возможностями, будучи преимущественно нацелено на формирование того или иного компонента. В то же время ни одно взятое в отдельности условие не может полностью обеспечить эффективность формирования

изучаемой характеристики. Только их системное единство позволяет достигнуть наилучших результатов и составляет комплекс педагогических условий формирования медиакомпетентности личности. Выявленные педагогические условия признаны эффективными по результатам проведенной опытно-экспериментальной работы [23]. Предложенная типология носит динамический характер, поэтому допускаются изменения, дополнения и уточнения в соответствии с новейшими достижениями педагогической науки и изменениями потребностей личности учащегося.

Выводы по главе: в теоретической части работы был представлен анализ подходов различных ученых к определению понятия «медиакомпетентность педагога», на основе которого сделан вывод о том, что в условиях современного информационного общества с позиции компетентностного подхода к подготовке специалистов одной из главных характеристик медиакомпетентности является личностная характеристика. Автор не только предлагает свое определение понятию «личностный компонент медиакомпетентности», но и на основе различных подходов к обучению выделяет его особенности. Реализация совокупности указанных в теоретической части подходов является не только необходимым условием формирования личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки, но и позволит значительно повысить качество медиаобразования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

2.1. Диагностический этап опытно-поисковой работы

Целью нашей работы стал анализ развития медиакомпетентности будущих педагогов под влиянием различных видов социальных медиа. В нашем исследовании мы изучали уровень сформированности медиакомпетентности на трех выборках студентов. Первая группа (10 человек) – экспериментальная группа (студенты, которые занимаются в студенческой телестудии «ЮУрГГПУ-ТВ»). Вторая группа студентов (7 человек) – контрольная группа (студенты, которые занимаются на факультативе в рамках образовательной программы «Медиатехнологии в образовании и СМИ»). Третья группа (10 человек) – обычная группа (студенты физико-математического факультета, которые не занимаются в студенческой телестудии и не занимаются на факультативе).

«Практика показала, что без диагностики нельзя оптимально управлять какими бы то ни было педагогическими процессами. Смысл диагностирования состоит в том, чтобы получить реальную и по возможности наглядную картину действительности» [43].

Оптимальное управление процессом формирования медиакомпетентности личности – приоритетной цели медиаобразования в нашем понимании – требует разработки уровней и показателей сформированности для получения реальной и наглядной картины.

Предлагая трехуровневую модель диагностирования медиакомпетентности личности: низкий, средний, высокий – мы исходили из выявленной структуры исследуемого феномена и отталкивались от традиционной системы уровней владения медийными средствами.

Выделенные уровни обуславливают определение показателей сформированности компонентов медиакомпетентности личности. Поскольку

в нашей работе делается акцент на медиаобразовательном аспекте, мы выделяем такие показатели:

- когнитивный, оценивающий знания основных категорий и понятий медиаобразования, медийного спектра, дистинктивных признаков различных жанров, закономерностей процессов функционирования медиа в социуме, закономерностей восприятия и понимания иноязычной информации;

- операционный. Умения: осуществлять поиск; сбор иноязычной информации; передавать, получать медиа сообщения на иностранном языке; интерпретировать, оценивать, критически анализировать иноязычный медиатекст и авторскую позицию; создавать собственный медиапродукт;

- мотивационный определяет формирование отношений, мотивов, готовности к работе с медиатизированной иноязычной информацией.

Разработанные показатели основаны на следующих критериях: знание, умение, отношение. Формирование компонентов медиакомпетентности личности. Уровни и показатели их сформированности представлены в таблице 2.

Разработанные уровни, показатели и критерии используются для диагностики исходного, промежуточного и итогового (на конец обучения) состояния искомой характеристики личности.

Начальный мониторинг нацелен на установление необходимости формирования медиакомпетентности.

Промежуточный – на необходимость корректировки формирования медиакомпетентности.

Итоговый – на выявление результативности и эффективности проведенной работы.

Таблица 2 – Уровни и показатели сформированности медиакомпетентности

Уровни	Показатели		
	Когнитивный	Операционный	Мотивационный
Начальный	Знание основных категорий, понятий, истории медиаобразования; медийного спектра; закономерностей процессов функционирования медиа в социуме.	Умение осуществлять поиск, сбор информации, используя поисковые системы (Google, Yandex, Yahoo, Rambleri др.); передавать, получать медиа сообщения; правильно и точно излагать мысли в монологической и диалогической форме в web-чатах, форумах, порталах.	Не всегда положительное отношение, хаотичные мотивы к работе с медиатекстом, к медиатизированному общению; нечастые контакты с медиатекстами; слабая потребность в медиаобразовании, в медиакомпетентности.
Средний	Знание закономерностей восприятия и понимания иноязычной информации; дистинктивных признаков различных жанров; языка медиа; основ интерпретации авторского мира создателя художественного медиатекста; принципов квалифицированной оценки медиатекста; программных средств, предоставляющих аудиальный контакт (Skype, QIP, TeamSpeaki др.), их основные принципы работы.	Умение ориентироваться в информационном пространстве; критически анализировать медиатекст; давать собственную оценку; интерпретировать позицию персонажей и задумку автора; анализировать медиаобраз, характеризовать поступки персонажей, их психологическое состояние; воспринимать латентный смысл медиатекста; создавать и распространять медиатексты.	Толерантное отношение, осознанные мотивы взаимодействия с медиатекстом, к медиатизированному общению, организовать медиатизированное поведение адекватно задачам опосредованного общения; частые контакты с медиатекстами; средняя потребность в медиаобразовании; в медиакомпетентности .
Продвинутый	Знание правил декодирования иноязычного медиатекста; описания содержания, ассоциаций, особенностей языка медиатекста; основных законов и языка спектра медиатекстов; основных интернет браузеров (Opera, Safari, InternetExplorer, GoogleChrome, FireFoxи др.) их основные принципы работы и возможности в совершенствовании лингвистической и культурологической компетентностей.	Умение взаимодействовать с иноязычными медиатекстами и их оценивание; противостоять манипулятивному воздействию иноязычных медиа; составлять независимые суждения относительно иноязычного медиатекста на основе критической автономии; создавать собственный медиапродукт на иностранном языке (языковой webпортфолио).	Позитивное отношение, высокая мотивированность к работе с иноязычным медиатекстом; осознание необходимости формирования медиакомпетентности, в переживании несоответствия имеющегося ее уровня с установленными нормами; осознанное стремление к самосовершенствованию в медиаобразовательной деятельности.

Диагностику уровня сформированности медиакомпетентности личности в большей степени осуществляли опосредованно, в том числе, через созданные нами веб-сайты. Для констатирующего замера используются интерактивные тесты, посвященные вопросам медиаобразования и медиакомпетентности.

Данный замер проводится с целью выявления общего уровня медиакомпетентности, определения наиболее благоприятного этапа для внедрения разработанных ранее педагогических условий [36], необходимости их внедрения.

Исходя из специфики образовательного процесса, мы определили, что этапом, на котором целесообразно реализовать процесс формирования медиакомпетентности личности, должен стать первый курс обучения. В качестве аргумента в пользу данного решения выступает заключение о необходимости формирования личности в течение всего обучения в высшем учебном заведении. Получается логичным стартовать с первого курса и соблюсти преемственность в обучении.

В качестве начального мониторинга проводится диагностическое занятие, в ходе которого студенты включены в медиа деятельность, стимулирующую актуализацию у них медиакомпетентности. В процессе чего определяется сформированность исследуемой характеристики.

Программа диагностики основных показателей сформированности компонентов формирования медиакомпетентности личности включает комплекс взаимодополняющих и взаимосвязанных методов, позволяющих выявить уровень исследуемой характеристики. Исходя из содержания компонентов структуры формирования медиакомпетентности личности, в качестве целесообразных мы определили следующие методы диагностики:

- 1) беседа, своеобразие которой обусловлено природой феномена «медиакомпетентность личности студента»: при ее организации и проведении необходимо учесть сочетание медиаобразования; это

позволяет извлечь из потока информации наиболее значимые с точки зрения целей диагностики темы и ответы респондента;

2) наблюдение, позволяющее отслеживать те или иные особенности медиакомпетентности личности, в контексте активного взаимодействия субъектов педагогического процесса в медиаобразовательном пространстве вуза;

3) тесты и анкеты, направленные на выявление знаний истории, теории, терминологии и т. п. медиаобразования. Выбор методик определялся степенью их соответствия требованиям измеримости и объективации сведений;

4) авторская анкета. Направлена на выявление показателей сформированности компонентов формирования медиакомпетентности. При составлении мы основывались на результатах наблюдения за реальным поведением студентов в ходе учебных медиаобразовательных занятий и практической медиаобразовательной деятельности;

5) опрос как вербально-коммуникативный метод, заключающийся во взаимодействии преподавателя и студента педагогического вуза с целью выяснения мнения последнего по вопросам медиаобразования;

6) дискуссия. Направлена на обсуждение спорного вопроса по проблемам медиаобразования, нацеленная на получение сведений об уровне формирования медиакомпетентности;

7) презентация творческих работ, дающая возможность представления студентами созданного медиа продукта, например, языкового вебпортфолио [28], форума, сайта, чата, электронной презентации;

8) эссе, заключающееся в размышлении студентов по поводу проблем медиаобразования, сложных процессов функционирования медиа в социуме, манипулятивного воздействия медиакомпетентности на общество, специфики языка медиа;

9) анализ медиа продуктов. Данный метод направлен на диагностику медиаобразовательной деятельности студентов, предусматривающей анализ медиатекстов;

10) метод экспертных оценок. Направлен на получение объективных и независимых результатов исследования.

Указанные методы диагностики используются во взаимодействии и последовательно. Для получения наиболее объективного результата большинство диагностических процедур проводится в ходе включения студентов в активную медиаобразовательную деятельность, стимулирующую проявление ими искомой характеристики. Для этой цели нами были организованы специально спроектированные диагностические занятия.

Данный выбор отвечает требованию как внешней валидности, студенты включаются в привычную для них форму деятельности – занятие. Так и внутренней валидности, занятие специально проектируется для целей диагностики. Мотивацией к проявлению медиакомпетентности личности на специально организованных диагностических занятиях являются проблемные англоязычные медиа задачи. Решая их, студенты вынуждены применять медиа знания, медиа умения, медиа отношения. Таким образом, ситуация, в которой проводится диагностика, стимулирует проявление всех компонентов формирования медиакомпетентности личности.

В целях уточнения предварительно выявленных результатов, для большей объективности, мы продолжаем диагностирующее исследование с использованием ряда частных анкет, направленных на выявление степени сформированности отдельных компонентов формирования медиакомпетентности личности. В исследование включен метод экспертных оценок, предполагающий обобщение и анализ результатов разными преподавателями с целью их объективации. В целом применение

системы диагностических методов позволяет произвести комплексную оценку уровня сформированности медиакомпетентности личности.

Во избежание получения ошибочных данных, результаты тестирования сопоставляются с данными опросов, бесед, наблюдений.

С помощью методов наблюдения, опроса, дискуссии и беседы устанавливается уровень потребности у студентов в медиакомпетентности, который оценивается по таким параметрам как: степень направленности на получение нового знания; степень интереса к выполняемому заданию; степень самостоятельности, независимости суждения; степень инициативности; степень удовлетворенности от выполнения задания; своевременность выполнения задания.

Систематизируя и обобщая полученные результаты, определяется имеющийся уровень медиакомпетентности личности в соответствии с разработанными показателями и критериями. Предложенные показатели сформированности медиакомпетентности личности на практике предстали эффективным средством компаративного (сравнительного) анализа уровней сформированности искомой характеристики личности. Это подтверждается проведенным опытно-экспериментальным исследованием [Н.Ю. Хлызова, 2012].

Был составлен тест, основанный на методических разработках известного ученого А.В. Федорова, который направлен на определение их базовых знаний по медиаобразованию (Приложение В).

Первый, второй и третий вопросы тестирования направлены на выявление уровня информационного показателя медиакомпетенции аудитории, четвертый и пятый – на знание истории медиакультуры.

На основе данного теста можно проверить уровень медиакомпетенции личности, совокупности ее мотивов, знаний, умений, способностей, которые способствуют критическому анализу, оценке.

В данной работе мы рассмотрим только два компонента: информационно-познавательный и аналитико-рефлексивный компоненты.

Описание опытно-экспериментальной работы.

Согласно выделенным компонентам медиакомпетентности нами были подобраны методики, для изучения уровня сформированности соответствующего компонента. Для изучения информационно-познавательного компонента мы использовали методику Н.В. Змановской, по изучению уровня сформированности медиазнаний и медиаумений, а для изучения аналитико-рефлексивного компонента – анкетирование. Исследование проведено на трех выборках: телестудия (ЭГ), студенты, занимающиеся на факультативе (КГ) и студенты, не занимающиеся ни на факультативе, ни в телестудии (ОГ). Результаты исследования приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Медиакомпетентность студентов

Компоненты медиакомпетентности	Методика	Выборка 1 (ЭГ)	Выборка 2 (КГ)	Выборка 3 (ОГ)
Информационно-познавательный компонент	Методика Н.В. Змановской «Уровни сформированности медиазнаний и медиаумений»	Медиазнания: В-80 % С-20 % Н-0 % Медиаумения: В-90 % С-10 % Н-0 %	Медиазнания: В-16 % С-42 % Н-42 % Медиаумения: В-56 % С-28 % Н-16 %	Медиазнания: В-30 % С-50 % Н-20 % Медиаумения: В-40 % С-40 % Н-20 %
Аналитико-рефлексивный компонент	Анкета по изучению компонентов медиаобразования	В- 75 %, С- 25 %; Н-0 %	В-56 %, С-28 %, Н- 16 %	В-60 %, С-20 %, Н- 20 %

Медиазнаниями на высоком уровне владеют 80 % респондентов, которые занимаются в телестудии, т.е. они осознанно используют медиатехнологии в образовательном и педагогическом процессе, также осознают последствия воздействия медиакомпетентности на человека. Остальные 20 % имеют средний показатель медиазнаний, они на уровне понятий ориентируются в основных закономерностях понимания медиатекстов и хорошо осознают последствия медиакомпетентности на человека. Медиаумениями на высоком уровне обладают 90 %, они хорошо

умеют производить поиск необходимой информации, самостоятельно могут создавать медиапродукт и т.д., а 10 % респондентов имеют средний уровень медиаумений, они частично с помощью производят те же процессы, что и респонденты с высоким уровнем медиаумений.

В контрольной группе респондентов, показатели ниже. Медиазнаниями на высоком уровне обладают только 16 % респондентов, 42 % на среднем и 42 % на низком (они плохо понимают основные закономерностях восприятия медиатекстов, также у них низкий уровень владения медиазнаниями). Медиаумениями на высоком уровне владеет 56 % респондентов, что также ниже, чем у экспериментальной группы, на среднем уровне – 28 % и на низком – 16 %.

В третьей группе студентов, которые не занимаются ни в телестудии, ни на факультативе, медиазнаниями на высоком уровне обладают 30 % респондентов, остальные 50 % на среднем уровне и 20 % на низком. Медиаумениями в ОГ на высоком и среднем уровне обладают по 40 % опрошенных студентов, остальные 20 % на низком уровне. На наш взгляд, полученные результаты можно объяснить следующим образом: сходные результаты показывают в КГ и ОГ за счет специфики образовательной программы (исследование проводилось на профилях «Информатика» физико-математического факультета; чуть выше результат по медиазнаниям в ОГ объясняется тем, что ОГ – это третий курс, а КГ – второй).

Для исследования аналитико-рефлексивного компонента мы использовали анкету по изучению компонентов медиаобразования. Анализ ответов у экспериментальной группы (ЭГ), показал что, 75 % опрошенных студентов имеют высокий уровень и обладают способностями к самоанализу, методиками самооценки и др., остальные студенты имеют средний уровень сформированности данного компонента – 25 %.

Уровень сформированности данного компонента у КГ ниже, чем у ЭГ, 56 % из них имеют высокий уровень сформированности данного

компонента, на среднем уровне 28 % респондентов и 16 % – на низком, что свидетельствует о том, что у них практически отсутствуют способность и умения анализа и самоанализа. Анализируя результаты третьей группы (ОГ), мы пришли к выводу, что у них показатели несколько выше, чем у КГ: у 60 % опрошенных студентов на высоком уровне сформирован аналитико-рефлексивный компонент медиаобразования. Остальные опрошенные имеют средний – 20 % и низкий – 20 % уровни сформированности данного компонента. Изучение аналитико-рефлексивного компонента, показало значительную разницу между уровнем сформированности данного компонента в ЭГ, КГ и ОГ.

Таким образом, мы провели исследование уровня сформированности информационно-познавательного и аналитико-рефлексивного компонентов медиакомпетентности будущего педагога, которое показало что, уровень медиазнаний и медиаумений у студентов педагогического ВУЗа, которые занимаются в телестудии (ЭГ) гораздо выше, чем в остальных выборках (КГ и ОГ). Также стоит отметить, нами получены сходные результаты в КГ и ОГ, что объясняется спецификой профиля подготовки. Проведенная опытно-экспериментальная работа показывает, что использование медиатехнологий во внеучебной деятельности дает более высокие показатели медиакомпетентности у студентов.

2.2. Реализация педагогических условий развития медиакомпетенции будущего учителя

Цель программы – развитие медиакомпетентности учителя в творческой конструктивной деятельности посредством создания мультимедийной образовательной среды урока, вариативного комплекса дисциплины, личного сайта учителя.

Реализация цели программы предполагает решение следующих задач:

– обобщение и систематизация современных достижений медиаобразования как отрасли педагогической науки;

– овладение современными педагогическими технологиями создания медиатекстов учебного назначения;

– изучение современных педагогических технологий и информационно-коммуникационных технологий для создания мультимедийной образовательной среды для использования медиатекстов в учебной деятельности;

– усвоение правовых и эстетических особенностей использования медиатекста в профессиональной педагогической деятельности.

Программа имеет девять модулей.

Модуль 1. «Медиаобразование и медиаторчество: ключевые понятия и основные направления». Содержит современные когнитивные аспекты теории медиаобразования. Работа в этом модуле способствует развитию понятийного аппарата педагогов гуманитарно-художественных дисциплин.

Модуль 2. «Поиск и методическая обработка медиатекста средствами сети Интернет». Предназначен для освоения принципов организации и построения информационной системы Сети, основных подходов к поиску информации в Сети, принципов фильтрации информации на сайте.

Модуль 3. «Конструирование модели мультимедийной образовательной среды». Освещает основные разновидности мультимедийной образовательной среды и принципы их построения.

Модуль 4. «Особенности создания медиатекста средствами MicrosoftOffice». Способствует развитию медийных и профессиональных компетенций в процессе создания медиатекста средствами программ MicrosoftOffice.

Модуль 5. «Особенности создания медиатекстов средствами сетевых сервисов». Содержит основные принципы сайтостроения, особенности

создания сайта на различных платформах, принцип «облачной» обработки данных.

Модуль 6. «Особенности создания медиатекстов средствами интерактивной доски». В данном модуле рассматривается реализация выбранных методов обучения при создании медиатекстов средствами программы SmartNotebook и особенности построения выбранного типа мультимедийной образовательной среды с их использованием.

Модуль 7. «Особенности создания медиатекстов для мониторинга учебного процесса средствами тестовых оболочек». Содержит принципы построения тестовых заданий и их виды, интерфейс тестовой оболочки MyTest и особенности конструирования тестов в ней.

Модуль 8. «Формирование элементов индивидуального проекта в единую структуру». В рамках данного модуля реализуется деятельность по конструированию мультимедийной образовательной среды на основе принципов технологий гипермедиа, особенностей объединения медиатекстов при помощи гиперсвязи.

Модуль 9. «Анализ эффективности созданной мультимедийной образовательной среды». В процессе работы над данным модулем слушатели коллективно анализируют соответствие содержания медиатекстов структуре созданной мультимедийной образовательной среды ее выбранному типу, оценивают валидность образовательных результатов, прогнозируют степень необходимости и эффективности использования созданной среды с позиции ученика и учителя, оценивают степень ее креативности.

В процессе освоения каждого модуля проводились лекционные и практические занятия, педагоги гуманитарно-художественных дисциплин выполняли проектные задания. В процессе обучения использовались такие методы, как: словесные, интерактивные, наглядные, игровые, тестирование. В качестве средства обучения выбрана мультимедийная образовательная среда следующих форм: среда урока; вариативный

комплекс дисциплины; универсальное интерактивное гипертекстовое пространство. Под мультимедийной образовательной средой мы понимаем полифункциональное развивающее образовательное пространство, сконструированное педагогом из аудио-, видео-, текстографических и художественных медиатекстов учебного назначения с использованием ИКТ.

2.3. Интерпретация результатов осуществления опытно-поисковой работы развития медиакомпетенций будущего учителя

Количественная оценка уровня адаптивности образовательного процесса по предложенной программе производилась по расчетной формуле (1), предложенной в исследовании Т.Г. Головки [7, с. 146]:

$$Y_t = \alpha \frac{1}{N} \sum_{n=1}^N \frac{1}{M} \sum_{t=1}^M x_{tm}, \quad (1)$$

где Y – расчетное значение комплексного критерия;

M – количество показателей в критерии;

X_m – значение показателя, присвоенное m -м экспертом;

N – количество экспертов;

α – нормирующий коэффициент для пересчета из 5-балльной шкалы в процентную.

Эффективность курсовой подготовки педагогов на основе комплексного критерия оценивается не одним числом, а набором значений Y_i («вектором-признаком»), которые позволяют проанализировать его сильные и слабые стороны. Численное значение средней квадратичной погрешности проведенных измерений производилось по формуле (2):

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{t=1}^n (Y_t - Y)^2}{N - 1}}, \quad (2)$$

где σ – средняя квадратичная погрешность измерений;

Y_t – расчетное значение комплексного критерия;

N – среднее значение комплексного критерия.

Полученные значения квадратичной погрешности по каждому выделенному критерию адаптивности не превышают допустимые значения (7 %), что свидетельствует о достоверности полученных экспериментальных данных.

Таблица 4 – Результаты опытно-экспериментальной работы

Комплексный критерий	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Y	σ^2	Y	σ^2
Психолого-мотивационная адаптация (Y_1)	0.84	0.02	0.56	0,01
Организационно-целевая адаптация (Y_2)	0.58	0.01	0.58	0,02
Содержательная адаптация (Y_3)	0.79	0.03	0.62	0,03
Технологическая адаптация (Y_4)	0.82	0.02	0.72	0,02

Для анализа полученных данных опытно-экспериментальной работы использовалась уровневая шкала оценки (рисунок 1), в соответствии с которой результаты дифференцировались следующим образом: от 0 до 0,2 – очень низкий уровень; от 0,2 до 0,4 – низкий уровень; от 0,4 до 0,6 – средний уровень; от 0,6 до 0,8 – высокий уровень; от 0,8 до 1 – очень высокий уровень.

По окончании курсов проводился анализ адаптивности программы курсовой подготовки по технологии. Анализ эффективности процесса курсовой подготовки в направлении исследования уровня адаптивности предложенной программы проводился в соответствии с функциями адаптивного обучения: психолого-мотивационной, организационно-целевой, содержательной и технологической адаптации.

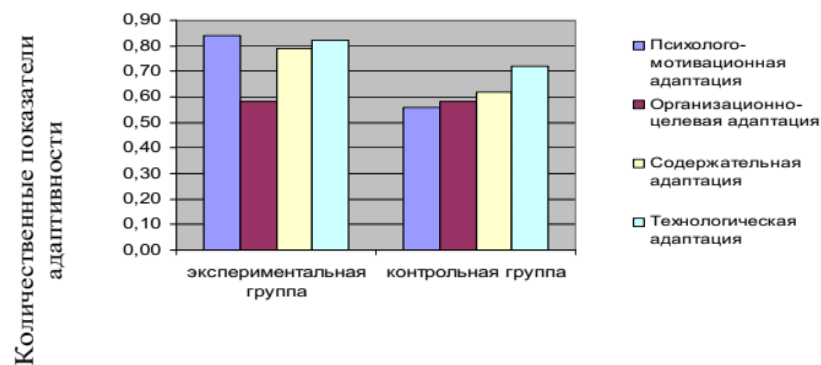


Рисунок 1 – Результаты исследования адаптивности образовательного процесса

Результаты проведенного исследования показали, что в соответствии с данным критерием оценки образовательный процесс в экспериментальной группе обладает более высоким уровнем адаптивности по всем критериям по сравнению с контрольной группой. Уровень адаптивности в группах не опускался ниже среднего, что характеризует высокое качество образовательного процесса курсовой подготовки. Следует также отметить высокий уровень психолого-мотивационной и технологической адаптации, что подразумевает эффективное использование предложенной методики в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности педагога и успешное творческое саморазвитие.

Таким образом, предлагаемая методика модульного обучения, направленная на формирование медиакомпетентности педагогов в мультимедийной образовательной среде, доказала эффективность разработанной модели с учетом реализации комплекса индивидуально-психологических условий в процессе повышения квалификации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретической части работы был представлен анализ подходов различных ученых к определению понятия «медиакомпетентность педагога», на основе которого сделан вывод о том, что в условиях современного информационного общества с позиции компетентностного подхода к подготовке специалистов одной из главных характеристик медиакомпетентности является личностная характеристика.

Автор не только предлагает свое определение понятию «личностный компонент медиакомпетентности», но и на основе различных подходов к обучению выделяет его особенности.

Реализация совокупности указанных в теоретической части подходов является не только необходимым условием формирования личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки, но и позволит значительно повысить качество медиаобразования.

Целью опытно-экспериментальной работы стал анализ развития медиакомпетентности будущих педагогов под влиянием различных видов социальных медиа. В нашем исследовании мы изучали уровень сформированности медиакомпетентности на трех выборках студентов. Первая группа (10 человек) – экспериментальная группа (студенты, которые занимаются в студенческой телестудии «ЮУрГГПУ-ТВ»). Вторая группа студентов (7 человек) – контрольная группа (студенты, которые занимаются на факультативе в рамках образовательной программы «Медиатехнологии в образовании и СМИ»). Третья группа (10 человек) – обычная группа (студенты физико-математического факультета, которые не занимаются в студенческой телестудии и не занимаются на факультативе).

Предлагая трехуровневую модель диагностирования медиакомпетентности личности : низкий, средний, высокий – мы исходили

из выявленной структуры исследуемого феномена и отталкивались от традиционной системы уровней владения медийными средствами.

Разработанные показатели основаны на следующих критериях: знание, умение, отношение. Формирование компонентов медиакомпетентности личности.

Разработанные уровни, показатели и критерии используются для диагностики исходного, промежуточного и итогового (на конец обучения) состояния искомой характеристики личности.

Начальный мониторинг нацелен на установление необходимости формирования медиакомпетентности.

Промежуточный – на необходимость корректировки формирования медиакомпетентности.

Итоговый – на выявление результативности и эффективности проведенной работы.

Был составлен тест, основанный на методических разработках известного ученого А.В. Федорова, который направлен на определение их базовых знаний по медиаобразованию.

На основе данного теста можно проверить уровень медиакомпетенции личности, совокупности ее мотивов, знаний, умений, способностей, которые способствуют критическому анализу, оценке.

В данной работе мы рассмотрим только два компонента: информационно-познавательный и аналитико-рефлексивный компоненты.

Согласно выделенным компонентам медиакомпетентности нами были подобраны методики, для изучения уровня сформированности соответствующего компонента. Для изучения информационно-познавательного компонента мы использовали методику Н.В. Змановской, по изучению уровня сформированности медиазнаний и медиаумений, а для изучения аналитико-рефлексивного компонента – анкетирование. Исследование проведено на трех выборках: телестудия (ЭГ), студенты,

занимающиеся на факультативе (КГ) и студенты, не занимающиеся ни на факультативе, ни в телестудии (ОГ).

Медиазнаниями на высоком уровне владеют 80 % респондентов, которые занимаются в телестудии, т.е. они осознанно используют медиатехнологии в образовательном и педагогическом процессе, также осознают последствия воздействия медиакомпетентности на человека. Остальные 20 % имеют средний показатель медиазнаний, они на уровне понятий ориентируются в основных закономерностях понимания медиатекстов и хорошо осознают последствия медиакомпетентности на человека. Медиаумениями на высоком уровне обладают 90 %, они хорошо умеют производить поиск необходимой информации, самостоятельно могут создавать медиапродукт и т.д., а 10 % респондентов имеют средний уровень медиаумений, они частично с помощью производят те же процессы, что и респонденты с высоким уровнем медиаумений.

В контрольной группе респондентов, показатели ниже. Медиазнаниями на высоком уровне обладают только 16 % респондентов, 42 % на среднем и 42 % на низком (они плохо понимают основные закономерностях восприятия медиатекстов, также у них низкий уровень владения медиазнаниями). Медиаумениями на высоком уровне владеет 56 % респондентов, что также ниже, чем у экспериментальной группы, на среднем уровне – 28 % и на низком – 16 %.

В третьей группе студентов, которые не занимаются ни в телестудии, ни на факультативе, медиазнаниями на высоком уровне обладают 30 % респондентов, остальные 50 % на среднем уровне и 20 % на низком. Медиаумениями в ОГ на высоком и среднем уровне обладают по 40 % опрошенных студентов, остальные 20 % на низком уровне. На наш взгляд, полученные результаты можно объяснить следующим образом: сходные результаты показывают в КГ и ОГ за счет специфики образовательной программы (исследование проводилось на профилях «Информатика» физико-математического факультета; чуть выше результат по

медиазнаниям в ОГ объясняется тем, что ОГ – это третий курс, а КГ – второй).

Для исследования аналитико-рефлексивного компонента мы использовали анкету по изучению компонентов медиаобразования. Анализ ответов у экспериментальной группы (ЭГ), показал что, 75 % опрошенных студентов имеют высокий уровень и обладают способностями к самоанализу, методиками самооценки и др., остальные студенты имеют средний уровень сформированности данного компонента – 25 %.

Уровень сформированности данного компонента у КГ ниже, чем у ЭГ, 56 % из них имеют высокий уровень сформированности данного компонента, на среднем уровне 28 % респондентов и 16 % – на низком, что свидетельствует о том, что у них практически отсутствуют способность и умения анализа и самоанализа. Анализируя результаты третьей группы (ОГ), мы пришли к выводу, что у них показатели несколько выше, чем у КГ: у 60 % опрошенных студентов на высоком уровне сформирован аналитико-рефлексивный компонент медиаобразования. Остальные опрошенные имеют средний – 20 % и низкий – 20 % уровни сформированности данного компонента. Изучение аналитико-рефлексивного компонента, показало значительную разницу между уровнем сформированности данного компонента в ЭГ, КГ и ОГ.

Таким образом, мы провели исследование уровня сформированности информационно-познавательного и аналитико-рефлексивного компонентов медиакомпетентности будущего педагога, которое показало что, уровень медиазнаний и медиаумений у студентов педагогического ВУЗа, которые занимаются в телестудии (ЭГ) гораздо выше, чем в остальных выборках (КГ и ОГ). Также стоит отметить, нами получены сходные результаты в КГ и ОГ, что объясняется спецификой профиля подготовки. Проведенная опытно-экспериментальная работа показывает, что использование медиатехнологий во внеучебной деятельности дает более высокие показатели медиакомпетентности у студентов.

Цель программы реализации педагогических условий развития медиакомпетенции будущего учителя – развитие медиакомпетентности учителя в творческой конструктивной деятельности посредством создания мультимедийной образовательной среды урока, вариативного комплекса дисциплины, личного сайта учителя.

Реализация цели программы предполагает решение следующих задач:

- обобщение и систематизация современных достижений медиаобразования как отрасли педагогической науки;
- овладение современными педагогическими технологиями создания медиатекстов учебного назначения;
- изучение современных педагогических технологий и информационно-коммуникационных технологий для создания мультимедийной образовательной среды для использования медиатекстов в учебной деятельности;
- усвоение правовых и эстетических особенностей использования медиатекста в профессиональной педагогической деятельности.

Программа имеет девять модулей.

Модуль 1. «Медиаобразование и медиаторчество».

Модуль 2. «Поиск и методическая обработка медиатекста средствами сети Интернет».

Модуль 3. «Конструирование модели мультимедийной образовательной среды».

Модуль 4. «Особенности создания медиатекста средствами MicrosoftOffice».

Модуль 5. «Особенности создания медиатекстов средствами сетевых сервисов».

Модуль 6. «Особенности создания медиатекстов средствами интерактивной доски».

Модуль 7. «Особенности создания медиатекстов для мониторинга учебного процесса средствами тестовых оболочек».

Модуль 8. «Формирование элементов индивидуального проекта в единую структуру».

Модуль 9. «Анализ эффективности созданной мультимедийной образовательной среды».

В процессе освоения каждого модуля проводились лекционные и практические занятия, педагоги выполняли проектные задания.

По окончании курсов проводился анализ адаптивности программы курсовой подготовки.

Результаты проведенного исследования показали, что в соответствии с данным критерием оценки образовательный процесс в экспериментальной группе обладает более высоким уровнем адаптивности по всем критериям по сравнению с контрольной группой. Уровень адаптивности в группах не опускался ниже среднего, что характеризует высокое качество образовательного процесса курсовой подготовки. Следует также отметить высокий уровень психолого-мотивационной и технологической адаптации, что подразумевает эффективное использование предложенной методики в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности педагога и успешное творческое саморазвитие.

Таким образом, предлагаемая методика модульного обучения, направленная на формирование медиакомпетентности педагогов гуманитарно-художественных дисциплин в мультимедийной образовательной среде, доказала эффективность разработанной модели с учетом реализации комплекса индивидуально-психологических условий в процессе повышения квалификации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акатьева, Ю. Е. Состояние проблемы развития медиакомпетенции будущего учителя в теории и методике профессионального образования [Текст] / Ю.Е. Акатьева // Всероссийский научно-педагогический журнал «Академия педагогических знаний». – 2020. – 9 с.
2. Беловолов, В. А. Образовательная среда как социально-педагогический феномен [Текст] / В. А. Беловолов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 52–54.
3. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для вузов [Текст] / Н.М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
4. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2014. – 336 с.
5. Гарькина, И. А. Образовательный процесс с позиции с теории центральных мест [Текст] / И. А. Гарькина // Вестник Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. Строительство, наука и образование. – 2016. – № 2. –С. 87–90.
6. Гарькина, И. А. Тестирование как одна из форм мониторинга знаний студентов [Текст] / И.А. Гарькина // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. – 2017. – №14. – С. 14–20.
7. Григорьева, И. В. Информационно-образовательное пространство вуза как факторформирования медиакомпетентности будущего педагога[Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Григорьева.2014. –239 с.
8. Григорьева, И. В. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор формирования медиакомпетентности

будущего педагога [Текст] / И. В. Григорьева // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык* –2014.–№ 2 (09).–С. 427–460.

9. Густяхина, В. П. Применение электронных изданий учебного назначения в профессиональной подготовке учителей [Текст] / В. П. Густяхина // *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании.* – 2013. – № 2. – С. 14–15.

10. Данилов, А. М. Подготовка бакалавров компетентный подход, междисциплинарность [Текст] / А. М. Данилов // *Региональная архитектура и строительство.* – 2014. – № 2. – С. 192–199.

11. Дзялошинский, И. М. Медиапространство России: пробуждение Соляриса [Текст] / И. М. Дзялошинский. – М. : Изд-во АПК и ППРО, 2012. – 300 с.

12. Жилавская, И. В. Медиаобразовательная среда ВУЗА [Текст] / И.В. Жилавская // *Педагогика и образование.* – 2018. – № 3. – С. 26.

13. Иванова, Л. А. Подрастающее поколение постсоветской России в мире медиа [Текст] / Л. А. Иванова // *Вестник Иркутского государственного технического университета.* – 2013. – № 4. – С. 247–354.

14. Крыжановская, Н. А. Исследование сущности и понятия «медиаобразованность младшего школьника» как цели медиаобразования в контексте ФГОС НОО [Текст] / Н. А. Крыжановская // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык,* –2015. – № 2. – С. 137–153.

15. Ларин, С. Н. Сравнение современных компьютерных сред, предназначенных для контроля уровня знаний обучаемых [Текст] / С. Н. Ларин // *Приволжский научный вестник.* – 2017. – №1(17). – С. 69–76.

16. Левицкая, А. А. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов [Текст] / А. В. Федоров, Е. В. Мuryюкина, Л. Н. Селиверстова и др. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2016. – 574 с.

17. Миндеева, С. В. Медиакомпетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего инженера [Текст] / С. В.

Миндеева // Вестник Иркутского государственного технического университета. –2015. – № 3 (98). – С. 277–281.

18. Миндеева, С. В. Медиаобразование: к проблеме систематизации научной терминологии [Текст] / С. В. Миндеева // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 367. – С. 154–157.

19. Можаров, М. С. Медиакомпетентность будущего учителя как необходимое условие его продуктивной творческой активности [Текст] / М.С. Можаров // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 75–82.

20. Мулдашев, Р. М. Особенности личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей [Текст] / Р.М. Мулдашев // Электронный научно-методический журнал Омского государственного аграрного университета. – 2017. – №2 (9). – С. 29–41.

21. Мурюкина, Е. В. Сравнительный анализ российских сайтов по медиакритике [Текст] / Е. В. Мурюкина // CredeExperto : транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – № 3. – С. 149-180.

22. Мурюкина, Е. В. Итоги медиаобразовательного эксперимента со студентами таганрогских вузов [Текст] / Е. В. Мурюкина // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». –2017. –№ 1 (12). – С. 36–39.

23. Мурюкина, Е.В. Технология проведения занятий со студентами по тематике синтеза медиакритики и медиаобразования [Текст] / Е. В. Мурюкина // Дистанционное и виртуальное обучение.– 2016.– № 8. –С. 47–56.

24. Нургалеев, В. С. Освоение сознания как вид когнитивной деятельности субъекта образовательного процесса в вузе [Текст] / В. С. Нургалеев // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 2 (14). – С. 73–75.

25. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся [Текст] / А. С. Обухов. – М. : МШУ, 2006. – 224 с.
26. Педагогическое управление журналистским образованием в вузе / под ред. Л. П. Шестеркина. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2012. – 97 с.
27. Печинкина, О. В. Медиаобразование в контексте межкультурной коммуникации (на материале средств массовой информации США) [Текст] / О. В. Печинкина // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2015. – № 1. – С. 50-68.
28. Пищова, А. В. Исследование развития медиакомпетентности будущих педагогов под влиянием социальных медиа [Текст] / А. В. Пищова // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы международной научной конференции под общ. ред. В. Н. Скворцова, отв. ред. М. И. Морозова. – СПб: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 202–206.
29. Полат, Е. С. Типология телекоммуникационных проектов [Текст] / Е. С. Полат // Наука и школа. – 1997. – № 4. – 36 с.
30. Применение современных инструментов для диагностики качества освоения образовательных программ [Текст]: материалы докладов заочной научно-практической конференции– Тверь : Тверской государственный технический университет, 2016. – 152 с.
31. Разаков, Ш. И. Контроль знаний в системе дистанционного обучения [Текст] / Ш. И. Разаков // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 70–73.
32. Соколов, Е. А. Гуманитарные науки и проблема создания новой парадигмы развития общества [Текст] / Е. А. Соколова // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 1 (13). – С. 16–23.

33. Соколов, Е. А. Инновационные модели профессиональной гуманитарной подготовки в вузе [Текст] / Е. А. Соколов : науч.- практ. пособие. – М. : Вузовский учебник, ИНФРА-М, 2014. – 192 с.
34. Соколов, Е. А. Какое образование нам необходимо в новой парадигме развития современного общества? [Текст] / Е. А. Соколов // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 6 (18). – С. 22–43.
35. Строгонова, Е. И. Адаптивная модель контроля и оценки знаний, обучающихся в условиях компетентностного подхода [Текст] / Е. И. Строгонова // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2016. – №3. – С. 20–30.
36. Тихонов, Е. В. Отечественный и зарубежный опыт мониторинга учебных достижений обучающихся [Текст] / Е. В. Тихонов // Академическим вестник. – 2016. – № 2(20). – С. 30–32.
37. Фахрутдинов, Д. Р. Медиакомпетентность студентов педагогического вуза [Текст] / Д. Р. Фахрутдинов // Наука и образование: новое время. – 2016. – С. 937–940.
38. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиакритика: результаты анкетирования студентов [Текст] / А. В. Федоров // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – № 6. – С. 89–109.
39. Федоров, А. В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России [Текст] / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2015. – № 3. – С. 70–88.
40. Федотова, Е. Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса / Е. Л. Федотова // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 35–40.
41. Хитцова, Н. Г. В методическую копилку педагога музыки: развитие медиаграмотности младших школьников посредством цифровых образовательных ресурсов [Текст] / Н. Г. Хитцова // Международный

информационно-аналитический журнал «CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык». – 2015. – № 1. – 10 с.

42. Хлызова, Н. Ю. Теоретическое обоснование педагогических условий формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности [Текст] / Н. Ю. Хлызова // Педагогика образования. – 2019. – № 5. – 39 с.

43. Хлызова, Н. Ю. Методы диагностики формирования медиакомпетентности личности [Текст] / Н. Ю. Хлызова // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2018. – № 4 (07). – 42 с.

44. Хлызова, Н. Ю. Формирование медиакомпетентности личности [Текст] / Н. Ю. Хлызова. – Россия : LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 199 с.

45. Чельшева, И. В. Модель российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования [Текст] / И. В. Чельшева // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2015. – № 4. – С. 40–46.

46. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова / под ред. Т.И. Шамовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 384 с.

47. Шестеркина, Л. П. Содержание и развитие мультимедийных ресурсов в системе журналистского образования [Текст] / Л. П. Шестеркина // Журналист. Социальные коммуникации. – 2012. – № 3. – 36 с.

48. Шишарина, Н. В. Теоретические и методологические проблемы инноваций в современном образовании [Текст] / Н. В. Шишарина // Теоретические и методологические проблемы современного образования : мат-лы XX Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Институт стратегических исследований, 2015. – С. 173–177.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Понятия «компетенция» и «компетентность»

Таблица А.1 – Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке

Компетенция	Компетентность
<p style="text-align: center;">По А.С. Белкину</p> <p>Совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива.</p>	<p>Совокупность знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т.е. система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций.</p>
<p style="text-align: center;">По Э.Ф. Зееру</p> <p>Совокупность прав, обязанностей специалиста; область профессиональных задач, которые он уполномочен решить; общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.</p>	<p>Совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.</p>
<p style="text-align: center;">По И.А. Зимней</p> <p>Некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений).</p>	<p>Актуальные, деятельностные проявления компетенций. Компетентность – это четырехступенчатая модель развития специалиста: знать, уметь, владеть, быть.</p>
<p style="text-align: center;">По Л.В. Львову</p> <p>Диагностическая система знаний, навыков, умений и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями.</p>	<p>Интегративное качество специалиста (способность и готовность выполнять профессиональную деятельность), состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий и профессионально-важных качеств.</p>
<p style="text-align: center;">По Р.П. Мильруд</p> <p>Определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и новых для него ситуациях.</p>	<p>Комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от взаимодействия различных компетенций человека.</p>
<p style="text-align: center;">По С.Г. Молчанову</p> <p>Круг полномочий в сфере профессиональной деятельности, в которой субъект обладает опытом.</p>	<p>Совокупность компетенций, а также личностные и профессионально-важные качества.</p>
<p style="text-align: center;">По Г.К. Селевко</p> <p>Образовательный результат, выража-</p>	<p>Интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и</p>

<p>ющийся в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такая форма сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.</p>	<p>готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.</p>
<p>По А.В. Хуторскому Круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.</p>	<p>Владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Компоненты медиакомпетенции

Таблица Б.1 – Компоненты

Автор	Компоненты
А.В. Федоров	<ul style="list-style-type: none"> – мотивационный (потребность в ознакомлении с текстами СМИ); – информационный (знание теоретических основ медиаобразования); – перцептивный (умение воспринимать тексты СМИ на уровне «комплексной идентификации», т.е. восприятие событий, восприятие событий глазами персонажа, восприятие событий глазами автора); – интерпретационный/оценочный (умения критического анализа и оценки текстов СМИ); – практико-операционный (деятельностный) (умения осуществления различных действий с текстами СМИ); – креативный (умение создавать тексты СМИ и осуществлять другие виды творческой деятельности на их основе).
И.А. Цатурова, К.А. Аветисова	<ul style="list-style-type: none"> – технологическая компетенция (умение использовать средства массовой коммуникации для работы с текстами СМИ); – критическое восприятие (умения критического анализа и оценки текстов СМИ); – способность производить и распространять медиаконтент (умение создавать тексты СМИ и осуществлять другие виды творческой деятельности на их основе).
Д.В. Залагаев	<ul style="list-style-type: none"> – информационный (знание теоретических основ медиаобразования); – экологический (умение защищаться от манипулятивного воздействия СМИ); – перцептивный (умение воспринимать текст СМИ); – критический (умения критического анализа и оценки текстов СМИ); – коммуникативный (умение вступать в коммуникацию по поводу текстов СМИ); – художественный (умение создавать тексты СМИ и осуществлять другие виды творческой деятельности на их основе); – интерактивный (умение организации взаимодействия по поводу и на основе текстов СМИ).
Н.В. Чичерина	<ul style="list-style-type: none"> – мотивационный (осознание важности СМИ и формирование собственных коммуникативных потребностей при взаимодействии с текстами СМИ); – когнитивный (знание теоретических основ медиаобразования, от особенностей устройства текста СМИ до особенностей и проблем устройства и функционирования средств массовой коммуникации и СМИ); – поведенческий (умения искать, анализировать, критически оценивать тексты СМИ);

	– ценностно-смысловой (отношение к медиакомпетенции и СМИ).
В.В. Протопопова	<ul style="list-style-type: none"> – медиакритика (умение понимать общественные процессы и явления, умение использовать анализ в практической деятельности, осознание социальной ответственности); – медиаисследование (знание теоретических основ медиобразования); – медиапользование (умения пользоваться средствами массовой коммуникации); – медиапродуцирование (умение создавать тексты СМИ и осуществлять другие виды деятельности на их основе).

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Тест

Тестирование

1. Медiateкст – это...
 - a. Субтитры.
 - b. Конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.
 - c. Текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники.
2. Медиакультура – это...
 - a. Способность человека культурно вести себя в медиатеке.
 - b. Культура продажи медиатехники различных форм и видов.
 - c. Совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме.
3. Медиакомпетентность – это...
 - a. Способность человека к восприятию, интерпретации, оценке, созданию и передачи медиатекстов различных видов и жанров.
 - b. Способность человека разбираться в технических параметрах медиакультуры различного уровня сложности.
 - c. Способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.
4. Когда изобрели радио?
 - a. 70-е года 20 в.
 - b. 90-е года 20 в.
 - c. 60-е годы 20 в.
5. Какой из нижеперечисленных фильмов принадлежит А. Тарковскому?
 - a. «Детство Темы».

в. «Алешкина любовь».

с. «Иваново детство».