

взаимодействие тьютора и тьюторанта требует высокого уровня общей культуры тьютора, непрерывного образования, активности в развитии профессиональных умений. Только когда тьютор сам является образцовым носителем нравственных законов, духовно-нравственная сфера будет воспринята подопечными как достойная.

Ключевые слова: нравственное воспитание, тьютор, индивидуализация, субъект-субъектные отношения, нравственные ценности.

Podpliota S. V. Tutor as a subject of moral education of student youth

The article highlights the importance of moral education in modern society. Solving the problem of forming a system of moral values in students is offered through the implementation of a tutorial system of education. A tutorial system of education is a complex of forms, means, methods and principles that stimulate the students moral development as future specialists. Subjectivity as the formation of the tutor's life position and the integral part of education involves the presence of moral ideals and values in tutor and manifests itself as a motivated and conscious tutor's influence on the sphere of ideals and values of a particular student or group. The emphasis is on the fact that the subject-to-subject relation between tutor and student requires a high level of tutor's culture, lifelong learning and development of professional skills. Only when the tutor is the sample of moral laws, the spiritual and moral sphere will be perceived by students as noteworthy.

Key words: moral education, tutor, individualization, subject-to-subject relation, moral values.

УДК 37.018.43:004

Пономаревський А. С.

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

У статті вивчено та систематизовано підходи до розвитку фахової медіакомпетентності педагогів у Німеччині. Зокрема, подано типологію поглядів німецьких дослідників на виділення завдань, рівнів, критеріїв і показників розвитку фахової медіакомпетентності педагогів. Простежено співвідношення базових понять дослідження: "медіаграмотність", "медіапедагогічна компетентність", "фахова медіакомпетентність". Окреслено напрями освітньої політики щодо підготовки педагогічних працівників Німеччини в галузі медіакомпетентності. Розглянуто німецький досвід взаємодії з медіа в освітньому середовищі, можливості створення та впровадження педагогічних сценаріїв шляхом використання медіазасобів, медіаматеріалів і знань про медіа. Визначено чинники успішного впровадження медіаграмотності в сучасний освітній процес (рівень академічного навантаження, міждисциплінарні інновації, врахування специфіки сучасного медіаконтенту в процесі розроблення навчальних планів, програм тощо).

Ключові слова: освіта дорослих, медіа, медіакомпетентність, медіаграмотність, розвиток фахової медіакомпетентності, медіаосвіта, медіатекст.

Звертаючи увагу на актуальність реалізації співробітництва між Україною та ЄС у сфері освіти і науки відповідно до Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, підписаною у 2014 р., вважаємо важливим вивчення німецького досвіду впровадження фахової медіакомпетентності педагога для професійного розвитку впродовж життя. Наприкінці ХХ і на початку ХХІ століття німецькі науковці визначили системні напрями розвитку медіапедагогіки як галузі знань, що охоплює "медіадидактику", "медіавиховання" та "розвиток медіакомпетентності". Водночас обмежений доступ і не виправдано низький рівень зацікавленості українських науковців до педагогічних досліджень із медіаосвіти в Німеччині зумовлює суттєві розбіжності в інтерпретації базових термінів і понять, дублювання вже розроблених освітніх технологій, що призводить до зниження якості підготовки конкурентоспроможних на ринку освітніх послуг фахівців в Україні. Натомість вивчення, аналіз і систематизація німецьких розроблень створюють умови для поступової адаптації української системи освіти в європейський простір.

Проблема розвитку фахової медіакомпетентності вчителів у Німеччині відображена в працях таких учених, як: Д. Бааке, Ш. Ауфенангер, Д. Тулодецькі, Кай-Уве Хутгер, Г. Мозер, Д. Шпангель, Р. Каммерль, К. Майрбергер та ін. Дослідники виробили власний погляд на процес підготовки медіакомпетентних педагогів. Кожна із розроблених дослідниками рівнево-критеріальних систем включає спільні компоненти морально-етичного та соціально-культурного виховання, навчання медіакультурному спілкуванню і дослідження медіавпливу на середовище.

Метою статті є вивчення та систематизація підходів до розвитку фахової медіакомпетентності педагогів у Німеччині, зокрема визначення завдань, рівнів, критеріїв і показників їх розвитку.

Німецька освіта послуговується Політикою забезпечення та вдосконалення освіти дорослих у Європі, положення якої конкретизовано у Звіті щодо освіти та навчання – 2020 Європейської Комісії, а саме Робочої групи з питань навчання дорослих (2014–2015 рр.). У документі зазначається, що в педагогіці / андрагогіці використовуються елементи неформальної освіти, епізоди ситуативного навчання, медіаконтекст, налагодження комунікативних зв'язків з метою забезпечення відповідної атмосфери для розвитку та навчання слухачів, які взаємодіють із медіа [9, с. 23].

Р. Каммерль і К. Майрбергер (Rudolf Kammerl; Kerstin Mayrberger) окреслюють тенденції впровадження змісту медіаосвіти в Німеччині, керуючись визначальними чинниками освітньої політики держави та результатами дослідження думки слухачів підвищення кваліфікації. Одне із завдань системи підготовки педагогічних кадрів передбачає інтенсивний розвиток медіапедагогічної компетентності фахівців. Сучасне поняття медіапедагогічної компетентності включає: медіакомпетентність особистості вчителя; соціальну, медіадидактичну та медіавиховну компетенції; бачення розвитку освітнього процесу за допомогою медіа. Стандарт підготовки педагогічних кадрів, затверджений у ході засідання Міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини (Kultusministerkonferenz, 2004), включає як *теоретичні вимоги до фахової медіакомпетентності вчителя* (зокрема належне планування, професійне та технічно правильне проведення заняття супроводжується розумінням фахівцем таких понять, як медіапедагогіка та медіапсихологія, а також можливостей використання медіа на уроці), так і *практичні* (інтеграція сучасних інформаційних і комунікативних технологій здійснюється дидактично належним чином та відображає їх використання у засобах масової інформації). Цей Стандарт використовується в кожній із 16 федеральних земель, хоча теми, що можуть бути пов'язані з медіа, не в однаковому об'ємі включені у навчальні програми в різних федеральних землях. Учені пропонують уніфікувати процес підготовки фахівців у галузі медіавиховання, медіадидактики та медіаграмотності на 3 рівнях: щоб педагоги були здатними навчити учнів адаптуватися до змін у медіасередовищі, зокрема рівнях: 1) університетської освіти, 2) рефендаріату, тобто державної шкільної практики, та 3) післядипломної освіти [10, с. 174–176].

Вивчаючи типологію поглядів на поняття "медіаграмотність" у німецькомовному дискурсі, Б. Герціг (Bardo Herzig) та З. Графе (Silke Grafe) виокремлюють певні підходи, різноманітність і різноплановість авторських концептів. Зокрема, загальноприйняте формулювання про те, що медіаграмотність – уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати та створювати медіапродукцію в різноманітних формах, доповнюється також її інтерпретацією як визначального складника розвитку світогляду, соціальних зв'язків, розвитку особистості, яка зорієнтована на самостійну, творчу та соціально-відповідальну взаємодію з медіа і є важливим елементом життєдіяльності [7, с. 119].

Терміни "*медіаграмотність*" і "*медіапедагогічна компетентність*" (у нашій науковій розвідці послуговуємося поняттям "*фахова медіакомпетентність учителів*") були застосовані Д. Бааке (Dieter Baacke) у 1973 р. в докторській дисертації "Комунікація та компетентність – основи дидактики комунікації та її медіа" (Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien). Під впливом таких філологів-дослідників, як *Ноам Хомський* і *Ніклас Луман* Бааке розробив концепцію, за якою *медіаграмотність* розглядається як похідна від *комунікативної компетентності*, оскільки відповідна взаємодія з медіа можлива лише за умови індивідуального розвитку комунікативних навичок [3, с. 12].

Учений розуміє медіапедагогічну компетентність (або *фахову медіакомпетентність педагога*) як невід'ємну частину медіаграмотності особистості, оскільки педагог мусить володіти знаннями про медіа в суспільстві, про медіасередовище студентів, особливості використання, форми організації роботи з медіа. На думку Бааке, необхідно підготувати вчителя не лише до грамотного використання медіазасобів і медіапродуктів, але й дати йому можливість професійно сприймати й інтерпретувати мову медіа, а також застосовувати ці можливості у власному житті, у соціальних відносинах [5, с. 20].

Проаналізуємо запропоновані вченим структурні елементи рівнево-критеріальної бази від найнижчої до найвищої ланки, кожному з яких повинен опанувати педагог.

Фахова медіакомпетентність педагога (Medienpädagogische Kompetenz) включає три рівні: "рівень взаємодії" (Vermittlung), "рівень діяльності" (Handlung) і "рівень виховання медіасприйняття" (Wahrnehmungsbildung). До першого рівня належать знання, уміння та навички фахівця в галузі "науки про медіа" (Medienkunde) відповідно до *інформаційного* критерію, що передбачає володіння основними знаннями про медіа (наприклад, види і жанри медіа, ефективне використання комп'ютерних технологій, створення медіапродукції), та *інструментально-кваліфікаційного* критерію, який охоплює вміння використовувати нові технології, програми, пристрої (наприклад, реєстрація у мережі з метою здійснення педагогічної діяльності). На цьому рівні педагог також використовує знання, уміння, навички, цінності та досвід із "медіакритики" (Medienkritik), що ґрунтується на таких критеріях, як:

- *аналітичний* (оцінювання соціальних процесів і проблем);
- *рефлексійний* (сприйняття та використання аналітичної інформації);
- *етичний* (аналітичне мислення та рефлексійний зворотний зв'язок має соціально відповідальний характер).

Оцінювання впливу та ролі різних видів медіа також є показником медіакритики [3, с. 12].

Рівень діяльності охоплює знання, уміння, навички, цінності й досвід у споживанні медіа (Mediennutzung) та створення медіа (Mediengestaltung), для яких за *формульальним* критерієм (Bildungsdimension) характерні процеси сприйняття, добору та використання медіатекстів, а також активного конструювання медіавпливу, використання фахової медіамови та декодування (уміння інтерпретувати медіатексти) [4, с. 173]. За рівнем *виховання медіасприйняття* педагог сам класифікує матеріал, може навчити цьому учнів, уміє та навчас розрізнати інсценуації від реальних подій у медіа [4, с. 141].

Німецький учений Кай-Уве Хуггер (Kai-Uwe Hugger) доповнює *рівень взаємодії* такими показниками, як знання *медіапедагогічних концепцій, моделей і теорії комунікації*, знання *особливостей використання медіа дітьми та молоддю*, їхнього медіасередовища [8, с. 50].

Деяко схожий підхід окреслений Г. Мозером (H. Moser), який запропонував визначення таких критеріїв фахової медіакомпетентності педагогів:

- 1) технічний як необхідність оволодіння коректним застосуванням медіазасобів в освітньому процесі;
- 2) культурний, що передбачає використання певних медіакодів із метою передачі естетичних чи соціальних форм вираження;
- 3) соціальний, відповідно до якого вчителі володіють навичками розуміння та реагування на комунікаційні повідомлення в медіа;
- 4) рефлексійний як здатність до медіакритики та критичне сприйняття функції медіа в суспільстві [11, с. 251–280].

Дослідник фахової медіакомпетентності педагогів Г. Тулодецькі (Gerhard Tulodziecki) наголошує: "Завдання підготовки педагогічних фахівців полягає у створенні умов до здобуття ними такої кваліфікації, яка допоможе їм розглядати свої подальші цілі в комплексному зв'язку з медіа, інформаційними та комунікаційними технологіями" [13, с. 1]. Учений визначає три критерії фахової медіакомпетентності педагогів: критерій *особистої медіаграмотності*, критерій *аранжування навчальних ситуацій* (медіаосвіта; розуміння того, яке значення відіграють медіа для дітей і молоді та вміння використовувати знання в процесі навчання; використання медіатекстів на заняттях у рефлексійний спосіб; використання медійних тем у контекстному зв'язку з темою уроку), критерій *медіавиховання* (Medienerziehung; упровадження медіапедагогічних інновацій у міжособистісних та інституційних відносинах у межах школи) [15, с. 23; 14, с. 31].

Доповнює розглянуті авторські концепції дослідник Ш. Ауфенангер (Stefan Aufenanger). На думку науковця, фахова медіакомпетентність педагогів включає медіаграмотність, оскільки без неї неможливо досягнути поставлених освітніх завдань. Розвиток медіаграмотності визначається як основне завдання медіапедагогіки, оскільки це було зафіксовано в концепціях медіапедагогічної компетентності вчителів [2, с. 95]. Ауфенангер вважає, що створені педагогом навчальні ситуації повинні відповідати певним вимогам, зумовленим постановкою комплексних завдань, автентичністю, баченням мети, характеризуються використанням багатьох перспектив, можливостей для рефлексії та спілкування в аудиторії. Навчання (за медіаосвітнім підходом – А. П.) повинно здійснюватися у контексті *міжособистісного обміну*, тобто медіазасоби не можуть замінити школу, а мають бути інтегровані в освітній процес, щоб забезпечити *спілкування та співпрацю* [1, с. 4].

Серед ключових критеріїв розвитку фахової медіакомпетентності вчителів Ш. Ауфенангер виділяє такі:

- когнітивний, показниками якого є знання, розуміння та вміння аналізувати медіа й медіасистеми, а також інтегрувати контекст;
- моральний, що передбачає врахування етичного аспекту навчання за умов використання медіа, зокрема матеріал не повинен відображати контент, у якому порушуються права людини, має позитивно впливати на спілкування, взаємодію і розвиток особистості;
- соціальний, оскільки педагог навчає учнів відстоювати права медіаспоживача на якісний контент, адекватно реагувати на вплив ЗМІ;
- афективний, що відкриває перспективи розвитку критичного мислення, а також – на протипагу – використання медіа як засобу для спілкування або задоволення;
- естетичний, який охоплює аспект комунікативної естетики в процесі трансляції медіаповідомлень, що передбачає наявність професійних навичок;
- діяльнісний критерій, що включає інформування, висловлювання, створення контенту або проведення експерименту за допомогою медіа. За цим критерієм учитель не лише сприймає, але й сам активно створює медіапродукцію [1, с. 12–13].

Д. Шпангель (Dieter Spanhel) досліджує фахову медіакомпетентність педагогів, виділяючи *професійно-діяльнісний* (gesellschaftliche Funktion des professionellen pädagogischen Handels), *вхідний* (Inputleistung), *вихідний* (Outputleistung) та *інтерпретаційний* критерії. Перший характеризується знаннями, уміннями та навичками педагогів розвивати навчальний інструментарій учнів ("навчати вчитися") за допомогою медіазасобів, що дозволяє надавати практичні знання, широкі й абстрактні контекстні знання, виховати здатність гнучкого використання цих структур знання, опираючись на мережеве мислення, яву та творчість [12, с. 14].

Вхідний критерій охоплює низку чинників, пов'язаних із медіа та висвітленням інших соціальних систем, завдяки чому здійснюється вплив на важливі складові частини освітнього процесу, зокрема: планування часу та життєвого ритму; вивчення віртуальної реальності, під час якого відбувається отримання нового досвіду, зміна життєвих поглядів, стилю життя та розширення соціальних контактів; вибір життєвих перспектив, норм, цінностей і пріоритетів діяльності; міжособистісна комунікація, вивчення світу, формування особистої картини світу; емоційний компонент, самовираження, розвиток і забезпечення власної ідентичності.

Для медіаграмотних педагогів важливо розуміти та деталізувати те, яким способом і за яких обставин ними будуть враховані базові умови процесу спілкування в аудиторії за допомогою медіа:

- 1) рівень соціальної забезпеченості учнів;
- 2) рівень життєвих знань, емоційний досвід;
- 3) рівень здатності висловлювати судження та знань про світ;
- 4) рівень сформованих комунікаційних умінь [12, с. 16].

Вихідний критерій включає знання педагогічних цілей, що є актуальними в умовах інформаційного суспільства, уміння вчителів адаптувати медіаматеріал до професійних, економічних, соціальних чи освітніх потреб тих, хто навчається, задля підготовки до відповідального соціального й культурного життя і розвитку. Згадані педагогічні цілі схарактеризовані за двома показниками: 1) формування критичного мислення, легальної та відповідальної взаємодії з медіа; 2) добром і створенням таких медіапродуктів, які б слугували платформами для підвищення рівня знань, виховання, освітнього процесу, забезпечували самореалізацію і спілкування, полегшували процес виконання завдань, вирішення проблем і забезпечували розвиток ключових навичок [12, с. 16].

За Д. Шпангелем, **інтерпретаційний** критерій відображає знання, уміння та навички педагогів здійснювати навчально-виховний процес за допомогою педагогічного спілкування, професійне пояснення навчального матеріалу, що активізує такі психічні процеси учнів, як: когнітивний, емоційний, афективний і психомоторний [12, с. 17].

У Німеччині під час підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачено однакове навантаження у галузі педагогіки (курс виховання та науки про освіту), зокрема за модулями "Медіа та інституції у навчанні дорослих" для бакалаврів, "Дидактика / методика навчання, адміністрування, гіпер- та мультимедіа" для магістрів і "Нові медіа та самоорганізація навчання" – 2 години на тиждень (приблизно 34 години на семестр), 2–4 кредити та, відповідно, 60–120 годин на рік [6, с. 38–42].

Висновки. Отже, запропоновані підходи німецьких науковців до визначення завдань, рівнів, критеріїв і показників фахової медіакомпетентності педагогів характеризуються підвищеною увагою до розвитку знань, умінь і навичок у сфері комунікації, морально-естетичних цінностей, а також досвіду створення й професійного використання медіаматеріалу в аудиторії. Здійснення за допомогою медіазасобів впливу на продуктивний характер спілкування, інтеракції та соціалізації суб'єктів освітнього процесу визначається як один із пріоритетів педагогічної діяльності. Результатом підготовки педагогічних працівників у Німеччині є розроблення автентичних завдань і навчальних сценаріїв, що передбачають стратегічне бачення мети, використання інформаційного впливу медіа, урахування емоційного, культурного та соціального аспектів, критичне мислення та професійну інтерпретацію повідомлень в аудиторії.

Використана література:

1. Aufenanger, S. Lernen mit den neuen Medien. Perspektiven für Erziehung und Unterricht. Vortrag auf dem DGfE-Kongress Medien-Generation / S. Aufenanger. – Hamburg, 1998. – S. 1–19.
2. Aufenanger, S. Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben / S. Aufenanger // D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos, G. A. Thiele (Hrsg.). Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. – Bonn und Berlin, 1999. – S. 94–97.
3. Baacke, D. Gesamtkonzept Medienkompetenz. Der Medienpädagoge Dieter Baacke über die Konjunktur (s)eines Begriffs / D. Baacke // Agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur. (März-April 1996). – Bonn. – S. 12–14.
4. Baacke, D. Theorie der Medienpädagogik / D. Baacke // Burkart, Roland / Homburg, Walter (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. – Wien: Wilhelm Braumüller, 1992. – S. 171–190.
5. Baacke, D. Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff: Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln / D. Baacke. – München: KoPäd, 1999. – S. 19–20.
6. Faultsch P. Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines Erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA / P. Faultsch, C. Zeuner. – 2005. – S. 35–43. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/Basiscurriculum_-_Faultsch_Zeuner-Vorschlag_fuer.pdf.
7. Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Digitale Lernwelten und Schule / B. Herzig, S. Grafe // K. Hugger, M. Walber (Hrsg.), Digitale Lernwelten. – Wiesbaden: VS Verlag, 2010. – S. 115–127.
8. Hugger, Kai-Uwe. Zwischen Schülerzeitung und Multimedia. Das Modelprojekt "Medienkompetenz in der Lehrerbildung" an der Universität Bielefeld und sein Kontext / Kai-Uwe Hugger // FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) Magazin (Grünwald) 7. – 1995. – S. 48–51.
9. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Report for the Education and Training 2020. Working Group on Adult Learning 2014–2015. European Commission. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – P. 53. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf.
10. Kammerl, R. Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata / R. Kammerl, K. Mayrberger // Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29, 2. – 2011. – S. 172–184.
11. Moser, H. Einführung in die Medienpädagogik. Opladen 1999 v. Renn, (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn / H. Moser. – 1996. – S. 316.
12. Spanhel, D. Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in Pädagogischen Berufen. Jahrbuch Medienpädagogik 2 / D. Spanhel. – Opladen: Leske + Budrich, 2001. – S. 13–26. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://file:///C:/Users/admin/Downloads/503-674-1-SM.pdf>.
13. Tulodziecki, G. BIG – Bildungswege in der Informationsgesellschaft. Projektskizze zum Teilbereich "Lehramtsstudium" / G. Tulodziecki. – Paderborn (Ms.), 1995.

14. Tulodziecki, G. Handlungsorientierte Medienerziehung in Beispielen. Bad Heilbrunn 1995 / G. Tulodziecki, S. Blömeke (Hrsg.) // Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung. Tagungsdokumentation. Gütersloh, 1997.
15. Tulodziecki, G. Prinzipien und Aufgabenbereiche der Medienerziehung. Konsequenz für Kompetenzen von Lehrpersonen / G. Tulodziecki // Pädagogische Führung (Neuwid) 5. – 1994. – S. 21–23.

References:

1. Aufenanger, S.: Lernen mit den neuen Medien. Perspektiven für Erziehung und Unterricht. Vortrag auf dem DGfE-Kongreß Medien-Generation. (1998) Hamburg: S. 1–19.
2. Aufenanger, S.: Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (1999) Bonn und Berlin: S. 94–97.
3. Baacke, D.: Gesamtkonzept Medienkompetenz. Der Medienpädagoge Dieter Baacke über die Konjunktur (s)eines Begriffs. In: agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur. (März-April 1996) Bonn: S. 12–14.
4. Baacke, D.: Theorie der Medienpädagogik. In: Burkart, Roland / Hömberg, Walter (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. (1992) Wien: Wilhelm Braumüller, S. 171–190.
5. Baacke, D.: Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff.: Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. (1999) München: KoPäd, S. 19–20.
6. Faulstich P. & Zeuner C.: Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines Erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. (2005). S. 35–43. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/Basiscurriculum_-_Faulstich_Zeuner-Vorschlag_fuer.pdf
7. Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Digitale Lernwelten und Schule. In K. Hugger & M. Walber (Hrsg.), Digitale Lernwelten (S. 115–127). Wiesbaden: VS Verlag.
8. Hugger, Kai-Uwe.: Zwischen Schülerzeitung und Multimedia. Das Modelprojekt "Medienkompetenz in der Lehrerbildung" an der Universität Bielefeld und sein Kontext. In: FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) Magazin (Grünwald) 7. (1995), S. 48–51.
9. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Report for the Education and Training 2020. Working Group on Adult Learning 2014–2015. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015, p. 53. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf
10. Kammerl, R. & Mayrberger, Kyiv : Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata – In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29 (2011) 2, S. 172–184.
11. Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Opladen 1999v. Renn, (Hrsg.): Medienkompetenzen als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 316.
12. Spanhel, D.: Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in Pädagogischen Berufen. Jahrbuch Medienpädagogik 2. (2001) Opladen: Leske + Budrich, S. 13–26. <http://file:///C:/Users/admin/Downloads/503-674-1-SM.pdf>.
13. Tulodziecki, G.: BIG – Bildungswege in der Informationsgesellschaft. Projektskizze zum Teilbereich "Lehramtsstudium". (1995) Paderborn (Ms.).
14. Tulodziecki, G.: Handlungsorientierte Medienerziehung in Beispielen. Bad Heilbrunn 1995 Tulodziecki, G. / Blömeke, S. (Hrsg.): Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung. Tagungsdokumentation. Gütersloh 1997.
15. Tulodziecki, G.: Prinzipien und Aufgabenbereiche der Medienerziehung. Konsequenz für Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Pädagogische Führung (Neuwid) 5 (1994) 1, S. 21–23.

Пономаревский А. С. Развитие профессиональной медиакомпетентности педагогов: опыт Германии

В статье изучены и систематизированы подходы к развитию профессиональной медиакомпетентности педагогов в Германии. В частности, представлена типология взглядов немецких исследователей на выделение задач, уровней, критериев и показателей развития профессиональной медиакомпетентности педагогов. Прослежено соотношение базовых понятий исследования: "медиаграмотность", "медиапедагогическая компетентность", "профессиональная медиакомпетентность". Определены направления образовательной политики по подготовке педагогических сотрудников Германии в области медиакомпетентности. Рассмотрены немецкий опыт взаимодействия с медиа в образовательной среде, возможности создания и внедрения педагогических сценариев путем использования медиасредств, медиаматериалов и знаний о медиа. Определены факторы успешного внедрения медиаграмотности в современный образовательный процесс (уровень академической нагрузки, междисциплинарные инновации, учет специфики современного медиаконтента при разработке учебных планов, программ и т. д.).

Ключевые слова: образование взрослых, медиа, медиакомпетентность, медиаграмотность, развитие профессиональной медиакомпетентности, медиаобразование, медиатекст.

Ponomarevskiy A. S. Development of professional teacher's media competence: German experience

The article learns and classifies approaches to professional teacher's media competence development in Germany. In particular, the typology of views introduced by German researchers to identifying the objectives, levels, criteria and indicators of professional teacher's media competence development is given.

Correlation of such basic research notions as "media literacy", "teacher's media competence", "professional media competence" have been traced. Education policy areas on preparation of media competent teachers in Germany are outlined. We have represented the German experience of interaction with media in educational environment, opportunities for creating and implementing pedagogic scenarios by means of media tools, media materials and knowledge about media. Factors of successful media literacy implementing in modern educational process (academic load, interdisciplinary innovations, considering the specifics of modern media content in the process of working out the academic plans, curricula, etc.) have been defined.

Key words: adult education, media, media competence, media literacy, professional media competence development, media education, media text.