

course aimed at developing students' competences such as: the ability to design and organize individual and group work for the purposes of spiritual and moral education and students' development; the ability to use diagnostic and prognostic activities in the field of spiritual and moral education and students' development; possession of monitoring tools in the field of spiritual and moral education and students' development.

The article provides curriculum content of the course "Psychological and pedagogical foundations of the educational program 'Roots'", which describes the main concept provisions of the spiritual and moral education of Russian students. The program 'Roots' is a part of the sociocultural educational program 'Social and cultural roots' that represents the author's methodological tools, focused on individual and group work on the development of the training course. According to the author, when studying the course "Psychological and pedagogical foundations of the educational program 'Roots' students will form professional competences aimed at solving spiritual and moral students' development problems in educational and extracurricular activities with the use of active teaching methods.

Key words: educational strategy; spiritual and moral values of the individual; basic national values; sociocultural experience; cultural universals; general professional competences.

About the author: Irina Pavlovna Istomina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Educational and Development Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Истомина И.П. Профессиональная подготовка будущих педагогов к формированию духовно-нравственных ценностей обучающихся // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 58–65.

Istomina I.P. Future teachers' professional training for developing students' spiritual and moral values // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 58–65.

УДК 377,1

*Р.В. Каменев, В.В. Крашенинников, А.И. Троцкая
Новосибирск, Россия*

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Предметом исследования является медиаобразование как фактор, обуславливающий изменения в системе образования в целом и в профессиональной подготовке педагогов в частности. Объектом исследования выступает профессиональная подготовка педагогов. Цель работы – показать на основе анализа трансформации смыслов, вкладываемых в понятие «медиаобразование», понимание его роли и задач в современной системе образования, а также изменения в требованиях к качеству подготовки педагога, работающего в пространстве медиаобразования.

Показана трансформация модели обучения с использованием медиасредств на примере развития медиатек к формированию современного образовательного медиапространства. Актуализирована оценка качества информации, которую дети потребляют не только в информационном пространстве учебного заведения, но и через СМИ, Интернет и пр., в связи с чем навыки анализа медиатекстов становятся условием сохранения человеческого капитала страны, ее культуры, формирования конкурентоспособных специалистов.

Отмечены существующие разночтения в понимании содержания термина «медиаграмотность», которые влекут за собой дальнейшее непонимание содержания «медиакомпетентности». Ставится вопрос о необходимости разведения содержания компетенций в подготовке тех, кто должен ею обладать на уровне простого пользователя медиаинформации, и тех, кто эту подготовку должен осуществлять, т. е. педагогов.

Авторы приходят к выводу, что результаты анализа пересмотра требований к профессиональной подготовке педагога в связи с изменениями образовательной среды под влиянием включения медиасредств обучения актуализируют постановку проблемы пересмотра процесса подготовки, усиления ее технологической составляющей, увеличения внимания к языковой и коммуникативной подготовке студентов независимо от специализации.

Ключевые слова: медиаобразование; медиаграмотность; медиакомпетентность; требования к профессиональной подготовке педагогов; медиапространство образования.

Сведения об авторах: Роман Владимирович Каменев¹, кандидат педагогических наук, декан факультета технологии и предпринимательства; Валерий Васильевич Крашенинников², кандидат технических наук, профессор кафедры машиноведения; Алла Ивановна Троцкая³, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования.

Место работы: Новосибирский государственный педагогический университет^{1,2,3}.

Контактная информация: ^{1,2,3}630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, д. 28; ¹тел.: 8(383)244-06-86, e-mail: romank54.55@gmail.com; ²тел.: 8(383)244-16-43, e-mail: vkrash48@mail.ru; ³тел.: 8(383)244-00-98, e-mail: trockayaftip@yandex.ru.

В рамках концепции техногенной цивилизации технология является социокультурным феноменом, оказывающим влияние как на общественное бытие, так и на общественное сознание людей. Социально-философский анализ социокультурных последствий развития и внедрения инновационных технологий позволяет проследить их проникновение в сферу общественных представлений. С этой точки зрения инновационные технологии предопределяют совокупность принципов и представлений, проникающих в сферу общественного сознания. В соответствии с концепцией смены технологических укладов мы находимся сейчас на стадии перехода от пятого, связанного с интенсивным развитием информационных технологий, к шестому, выводящему на первое место высокие технологии (Абрамова и др. 2018; Абрамова, Каменев 2017).

Социокультурные перспективы, обусловленные развитием инновационных технологий, выявляемые на основе применения теории информационного общества и изучения их влияния на ментальность и технологический уклад, позволяют спрогнозировать возможные изменения в образе жизни человека. Информационные технологии полностью изменили процесс коммуникации людей, повлияли на производственные и логистические процессы. Результатом перехода к пятому технологическому укладу стало появление принципиально новых возможностей, позиций, способностей человека, оказавшегося в качественно новом информационном мире.

Система образования, которая вынуждена чутко реагировать на запросы общества, столкнулась с проблемой устаревания как самих методик преподавания, так и всего содержания обучения. В результате, как справедливо было отмечено Д.И. Фельдштейном: «В новых условиях не может работать прежняя система образования. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует реалиям современности. Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать» (Фельдштейн 2012: 3).

Одним из принципов построения новой системы образования является ее открытость, поскольку усиливающиеся миграционные про-

цессы, развитие туризма привели к расширению сфер коммуникации и к необходимости освоения разных моделей культуры, снятия общекультурных и психологических барьеров между разными народами, странами.

Ответом на потребность в расширении информационного пространства образования стало появление *медиа*тек – фондов книг, учебных и методических пособий, видеофильмов, звукозаписей, компьютерных презентаций, а также технического обеспечения для создания и просмотра фонда (компьютер, видеокамера, магнитофон, видеомагнитофон, проекторы). Термин «медиатека» пришел в Россию из Европы, где он активно употреблялся в конце XX в. по отношению к деятельности публичных и университетских библиотек, подразумевающая создание интегрированного культурного информационного пространства, в котором применялись разные средства коммуникации (бумажные носители, аудио, видео) для повышения качества обучения. Медиатеки университетских библиотек содержали помимо необходимых информационных источников для изучения курсов аудио- и видеозаписи лекторов университета, которые могли посмотреть и послушать студенты. Фактически такие коллекции стали основой для построения технологий дистанционного обучения в конце XX в., а впоследствии – электронных курсов.

Так, в Германии и Австрии традиционно медиаобразование (медиапедагогика) рассматривает технологии проведения учебных занятий, связанных с медиа, где основное внимание уделяется формам взаимодействия с ними (Федоров 2005: 99).

Несмотря на то, что исследования влияния средств массмедиа, на которые опирались медиапедагоги в России, начинаются еще в 20-е гг. XX в., когда происходило становление советской системы медиаобразования (Руденко 1986; Холмов 1983), медиатеки стали активно внедряться в стране в конце 90-х гг. XX в. – начале XXI в., в процессе развития дистанционных технологий обучения.

Так, система обучения в филиалах Современной гуманитарной академии, построенная на основе использования дистанционной технологии, фактически основывалась на богатой медиатеке, которая предоставляла студентам из самых отдаленных уголков России воз-

возможность увидеть и услышать лекции ведущих преподавателей России.

Но постепенно от развития технологий обучения с применением медиа фокус внимания стал смещаться в сторону отбора материала и еще более к проблеме безопасности информационного пространства. Многие исследователи и педагоги стали поднимать вопрос о качестве информации, которую дети потребляют не только в информационном пространстве учебного заведения, но и через СМИ, Интернет и пр.

Огромный поток информации перестал восприниматься как абсолютное добро, и все четче ставился вопрос о необходимости отбора и развития рефлексии. Именно благодаря изменению потока информации человек начал пересматривать свое новое жизненное пространство, не всегда осознавая, что в итоге происходит изменение не только модели поведения, языка общения, но и системы ценностных ориентаций, социальных ролей, ожиданий и уровня притязаний (Абрамова 2012).

Таким образом, в современном мире уже не так остро стоит проблема развития технологий обучения с применением медиа, а основное внимание уделяется проблеме организации информационного пространства, в том числе в рамках системы образования. Эта смена курса рассмотрения образовательных проблем в какой-то мере была определена еще теоретиками постиндустриального общества: Д. Беллом, А. Туреном, Э. Тоффлером, отмечавшими, что со временем пространство образования интегрируется с информационным.

На самом деле проблема отбора информации является актуальной для США и Европы уже с середины XX в. Так, в США еще в 60-е гг. XX в. была разработана протекционистская модель медиаобразования, основанная на идее защиты от негативного влияния медиа (медиаанасилие: различные виды внушения, пропаганда наркомании, жестокости, асоциальных ценностей) посредством развития способностей распознавать опасную информацию и не поддаваться процессам стереотипизации и мифологизации сознания.

В Бельгии, Великобритании, Венгрии, Франции и др. странах преобладало отношение к медиаобразованию как к средству развития критического мышления, которое должно было позволить сделать анализ поступающей информации и соотнести ее с действительностью, нормами и ценностями. Так, английский ученый Лен Мастерман отмечал, что медиаобразо-

вание «должно быть направлено на развитие понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания “реальности” и ее осознания аудиторией. Именно процессу “понимания” с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» (Федоров 2007: 34).

Развитие медиапедагогике в Германии привело к появлению самостоятельных разделов: медиавоспитание, медиадидактика, медиаисследование. Одной из ключевых педагогических концепций в медиаобразовании Германии и Австрии является социально-экологическая модель, где во главу угла ставится задача выявления индивидуальных форм общения человека с медиа для того, чтобы помочь ему прийти к новому уровню общения с прессой, кинематографом или телевидением с помощью таких методов как самонаблюдение и саморефлексия (Федоров 2005: 100).

Актуальность задачи по защите человека в условиях неконтролируемого информационного пространства становится значимой для многих стран в конце XX в., поскольку компьютерная оснащенность в них достигает такого предела, что одним из показателей технологической подготовки человека становится компьютерная грамотность. Так, в 2000 г. ЮНЕСКО была принята программа в области медиаобразования «Информация для всех», определившая направления информационной политики, ориентированной на человека, «развитие его потенциала, его ресурсов, навыков и знаний за счет свободного и эффективного доступа к информации. В реализации этой политики важнейшее место отводится решению задач специальной подготовки людей к жизни в информационном обществе и обществе знаний» (Гендина 2007: 99).

Такая постановка задачи актуализирует не просто развитие критического мышления, но совершенствование многих навыков: поиска информации, анализа, синтеза, выявления различных пластов в информационном потоке, определения «шумов» (теория коммуникации), а самое главное – усиления фундаментальной подготовки, позволяющей не примерно представлять, в каком из разделов содержится необходимая информация, но знать и помнить ее. В данном контексте мы согласны с позицией А.А. Гаврилова, пишущего о том, что: «Медиакомпетентность не может формироваться “с чистого листа”, иными словами, медиаобразо-

вание предполагает наличие у обучаемого фоновых знаний о действительности, на базе которых можно выстраивать познание медиареальности. Поэтому академическая грамотность и глубина фоновых знаний являются необходимыми компонентами медиакомпетентности для адекватной действительности интерпретации медиаконтекста» (Гаврилов 2013: 115).

В подтверждении тезиса об актуальности фундаментальной подготовки можно привести критерии грамотности человека в эпоху информационного общества, предложенные американским ученым Марком Варшауэром: академическая и цифровая грамотность (*electronic literacy*) (Warschauer 2001: 51). Под цифровой грамотностью он понимает сформированность умений и навыков поиска информации в сети, оценки достоверности и релевантности сетевого источника, создания медиаматериалов с использованием цифровых ресурсов и технологий, способности поддержания онлайн коммуникации (Warschauer 2001: 51–52).

Как отмечает Лен Мастерман, центральная и объединяющая концепция медиаобразования – репрезентация (*representation*) информации, поскольку медиа не отражает реальность, а репрезентует, представляет ее. В этой связи основная задача в рамках медиаобучения – исследование этой репрезентации и «денатурализация» медиа. Таким образом, медиаобразование нацелено в основном на развитие исследовательских навыков, что отражено в формировании ключевых знаний, в большей степени отражающих владение субъектом аналитическими инструментами: *denotation* (обозначение), *connotation* (ассоциацию), *genre* (жанр), *selection* (отбор), *nonverbal communications* (невербальную коммуникацию), *media language* (язык медиа), *naturalism and realism* (естественность и реальность), *audience* (аудиторию), *construction* (конструкцию), *mediation* (медиавосприятие), *representation* (репрезентацию, переосмысление), *code/decoding* (код, кодирование, декодирование), *segmentation* (сегментацию, выделение, усечение), *narrative structure* (сюжетную структуру), *ideology* (идеологию), *rhetoric* (риторику), *discourse* (рассуждение) and *subjectivity* (субъективность). Таким образом, медиаобразование имеет целью не просто развитие критического понимания (*critical understanding*), но и формирование критической автономии (*critical autonomy*) (Мастерман 1993).

В условиях интенсификации международных контактов, усиления миграционных

потоков, активизации различных геологических направлений проблема развития медиаобразования в России становится более чем актуальной. Но, как отмечает Н.И. Гендина, среди основных проблем наблюдаются: отсутствие целостной государственной информационной политики и единого подхода к пониманию сущности медиаобразования; различная степень развития инфраструктуры информационной подготовки в регионах России; стихийность, факультативность, необязательность медиаобразования в образовательных учреждениях РФ; дефицит квалифицированных кадров и учебно-методических изданий, необходимых для информационной подготовки (Гендина 2012: 156).

Выделенные Н.И. Гендиной проблемы усугубляются отсутствием конкретизаций понятия «медиаграмотность»: «Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий привело к значительному разнообразию видов грамотности <...> компьютерная, сетевая, электронная, мультимедийная, визуальная и др. В каждом из этих определений отражается одно отличительное свойство того или иного вида информационной грамотности, чаще всего связанное со спецификой используемой техники, технологии либо вида информации» (Гендина 2012: 145). Существующие разночтения в понимании содержания термина «медиаграмотность» влекут за собой дальнейшее непонимание формирования «медиакомпетентности». Как развести содержание компетенций в подготовке тех, кто должен ею обладать на уровне простого пользователя медиаинформации, и тех, кто эту подготовку должен осуществлять, т. е. педагогов? А.А. Гаврилов дает такое определение понятия «медиакомпетентность»: «совокупность полученных в результате медиаобразования способностей, знаний, умений и навыков индивида и групп индивидов, позволяющая выбирать, критически анализировать, синтезировать, создавать и использовать медийную информацию в обществе на основе общечеловеческих ценностей и принципов гуманизма без какого-либо ущерба для субъектов медиареальности» (Гаврилов 2013: 114). Если не учитывать последнюю часть формулировки о принципе гуманизма и учете ущерба для субъектов медиареальности, то данная формулировка во многом совпадает с концепцией Лена Мастермана, которая, на наш взгляд, представляет не только понимание компетенции, но и охватывает основные технологические этапы формирования медиаграмотности.

Таким образом, на плечи студентов, выбравших для себя стезю педагога, ложится двойная нагрузка в плане профессиональной подготовки, поскольку они должны овладеть всеми навыками исследования медиатекстов (анализа интернет-материалов, СМИ, видео- и аудиопродукции), а также приобрести навыки по формированию медиаграмотности у своих будущих учеников.

Особые сложности в подготовке педагогов представляет этап освоения мультимедийных технологий, представляющих собой взаимодействие «визуальной и звуковой информации под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств» (Огольцова 2007: 44), поскольку освоение данных технологий требует хорошего знания информационных технологий, владения фундаментальными знаниями по своему предмету, обладания навыками разработки методического обеспечения для создания электронных курсов. В данном контексте комплексная подготовка педагога включает в себя обучение его как технолога, как специалиста в своей тематической области и как методиста, обладающего навыками сценариста, режиссера будущего занятия, web-дизайнера. В том случае, если педагог обращается к готовым курсам, размещенным в интернет-сети, или выставляет свои для дистанционного обучения, понятие «образовательная среда» замещается понятием «виртуальная среда обучения», наряду с которым отдельные авторы употребляют синонимичные понятия: «информационно-обучающая среда» (Е.Н. Зайцева), «информационно-педагогическая среда» (А.А. Ахаян), «информационно-предметная среда» (И.В. Роберт), «медиасреда» (А.А. Журин, В.А. Ляшенко) (Кривых 2016).

Второй пласт медиаобразования – это формирование у обучающихся коммуникативных навыков по осуществлению передачи и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах. И в этой связи необходимо освоение не только этических норм, но и раз-

личных дискурсов, характерных для разных социальных групп и задач взаимодействия. В том числе становится актуальным вопрос о развитии речи. В настоящее время существует много исследований, подтверждающих проблему обеднения языка, использования так называемого «албанского», что приводит к упрощению текстов, снижению их эмоциональной составляющей и в результате – к подмене моделями общения в интернет-пространстве социально-приемлемых моделей реального взаимодействия в обществе. Это становится одним из факторов дезадаптации молодежи, переносящей из виртуальной реальности выдуманные «я-концепции» в реальность (Абрамова 2012). Как следствие, становятся все более востребованными тренинги коммуникативных навыков, развития эмоциональной чуткости. Одним из путей решения этих задач становится обучение с привлечением медиаресурсов. В данном контексте на преподавателя ложится ответственность и по формированию коммуникационной среды взаимодействия с обучающимися, независимо от того, является ли пространство обучения реальным или виртуальным. В свою очередь, педагогические работники, привлеченные к планированию и проведению учебного процесса в условиях распределенного доступа, должны не только хорошо разбираться в предмете обучения, но и владеть необходимыми навыками организации учебной деятельности (Ибрагимова, Скобелева 2017: 16–20).

Таким образом, формирование современного пространства медиаобразования невозможно без качественной подготовки педагогов, готовых развивать медиаграмотность своих учеников. Но рассмотренные выше аспекты модификации требований к профессиональной подготовке педагога в связи с изменениями образовательной среды под влиянием включения медиасредств обучения обуславливают проблему пересмотра процесса подготовки, усиления ее технологической составляющей, увеличения внимания к языковой и коммуникативной подготовке независимо от специализации.

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамова М.А. 2012. Медиареальность как фактор ремифологизации общественного сознания // Вестник Нижневартговского государственного университета 3, 96–101.
- Абрамова М.А., Каменев Р.В. 2017. Высокие технологии в инновационном развитии высшего образования // Философия образования 4, 153–163.
- Абрамова М.А., Каменев Р.В., Крашенинников В.В. 2018. Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании: Монография. Новосибирск: Манускрипт.
- Гаврилов А.А. 2013. Социально-философское осмысление теоретических и практических проблем медиаобразования // Омский научный вестник 5, 113–116.

Гендина Н.И. 2007. Информационная грамотность как приоритет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» // Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» в России: Сб. докладов на спец. семинаре Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в рамках 14-й Международной конференции «Крым–2007». М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 99–113.

Гендина Н.И. 2012. Формирование информационной и медиаграмотности в условиях информационного общества: новая инициатива ЮНЕСКО и проблемы российского информационного образования // Научный диалог 1, 140–161.

Ибрагимова Л.А., Скобелева И.Е. 2017. Электронные образовательные ресурсы как важный элемент обеспечения качественной подготовки будущих специалистов среднего звена // Вестник Нижневартского государственного университета 3, 16–20.

Кривых С.В. 2016. Развитие теоретических представлений о медиаобразовании // Академия профессионального образования 6, 3–12.

Мастерман Л. 1993. Обучение языку средств массовой информации // Специалист 4, 22–23.

Огольцова Н.Н. 2007. Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк.

Руденко И.А. 1986. Радиовещание для детей и юношества: становление, развитие проблем современного функционирования: Дис. ... канд. филол. наук. М.

Федоров А.В. 2005. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии // Медиаобразование 2, 97–106.

Федоров А.В. 2007. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании 4, 30–47.

Фельдштейн Д.И. 2012. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Научные исследования в образовании 1, 3–16.

Холмов М.И. 1983. Становление советской журналистики для детей. Л.: Изд-во ЛГУ.

Warschauer M. 2001. Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the XXI century // AILA Review 14, 49–59.

REFERENCES

Abramova M.A. 2012. Mediareal'nost' kak faktor remifologizacii obshchestvennogo soznaniya [Media reality as a factor of social consciousness remythologyzation]. In: Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 3. P. 96–101. (In Russian).

Abramova M.A., Kamenev R.V. 2017. Vysokie tekhnologii v innovacionnom razvitii vysshego obrazovaniya [Advanced technologies in innovative development of higher education]. In: Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education]. Vol. 4. P. 153–163. (In Russian).

Abramova M., Kamenev R.V., Krashennnikov V.V. 2018. Vysokie tekhnologii: vliyanie na social'nye instituty i primenenie v professional'nom obrazovanii: Monografiya [Advanced technologies: impact on social institutions and application in higher education: Monograph]. Novosibirsk: Manuscript. (In Russian).

Gavrilov A.A. 2013. Social'no-filosofskoe osmyslenie teoreticheskikh i prakticheskikh problem mediaobrazovaniya [Social and philosophical understanding of theoretical and practical issues in media education]. In: Omskij nauchnyj vestnik [Omsk Scientific Herald]. Vol. 5. P. 113–116. (In Russian).

Gendina N.I. 2007. Informacionnaya gramotnost' kak prioritet Programmemy YUNESKO «Informaciya dlya vseh» [Information literacy as a priority of UNESCO programme "Information for Everyone"]. In: Programma UNESCO «Informaciya dlja vseh» v Rossii: Sb. dokladov na spec. seminare Rossijskogo komiteta Programmy UNESCO «Informaciya dlja vseh» v ramkah 14-j Mezhdunarodnoj konferencii «Krym–2007» [UNESCO Programme "Information for Everyone" in Russia: Proceedings of the special seminar of the UNESCO programme "Information for Everyone" Russian Committee, 14th International Conference "Crimea-2007"]. Moscow: Interregional Library Collaborating Center. P. 99–113. (In Russian).

Gendina N.I. 2012. Formirovanie informacionnoj i mediagramotnosti v usloviyah informacionnogo obshchestva: novaya iniciativa YUNESKO i problemy rossijskogo informacionnogo obrazovaniya [Nurturing information and media literacy in information-oriented society: UNESCO's new initiative and issues of Russian information education]. In: Nauchnyj dialog [Scientific dialogue]. Vol. 1. P. 140–161. (In Russian).

Ibragimova L.A., Skobeleva I.E. 2017. Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak vazhnyj element obespechenija kachestvennoj podgotovki budushhix specialistov srednego звена [Electronic educational resources as an important element in providing high quality training for future middle-rank specialists]. In: Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 3. P. 16–20. (In Russian).

Krivykh S.V. 2016. Razvitie teoreticheskikh predstavlenij o mediaobrazovanii [Development of theoretical ideas on media education]. In: Akademija professional'nogo obrazovaniya [Professional Education Academy]. Vol. 6. P. 3–12. (In Russian).

Masterman L. 1993. Obuchenie jazyku sredstv massovoj informacii [Media language training]. In: Specialist [Specialist]. Vol. 4. P. 22–23. (In Russian).

Ogol'tsova N.N. 2007. Mul'timedijnye proekty kak sredstvo povysheniya kvalifikacii pedagogov: Dis. ... kand. ped. nauk [Multimedia projects as a means of teachers' professional development: PhD diss.]. Novokuznetsk. (In Russian).

Rudenko I.A. 1986. Radioveshhanie dlja detej i junoshestva: stanovlenie, razvitie problem sovremennogo funkcionirovaniya: Dis. ... kand. filol. nauk [Broadcasting for children and youth: formation and development, current issues of functioning: PhD diss.]. Moscow. (In Russian).

Fedorov A.V. 2005. Mediaobrazovanie v Germanii, Avstrii i Shvejcarii [Media education in Germany, Austria and Switzerland]. In: Mediaobrazovanie [Media Education]. Vol. 2. P. 97–106. (In Russian).

Fedorov A.V. 2007. Razvitie kriticheskogo myshleniya v mediaobrazovanii: osnovnye ponyatiya [Development of critical thinking in media education: main concepts]. In: Innovacii v obrazovanii [Innovations in education]. Vol. 4. P. 30–47. (In Russian).

Feldstein D.I. 2012. Psihologo-pedagogicheskaya nauka kak resurs razvitiya sovremennogo sociuma [Psychological and pedagogical science as a resource for the development of modern society]. In: Nauchnye issledovaniya v obrazovanii [Scientific Research in Education]. Vol. 1. P. 3–16. (In Russian).

Kholmov M.I. 1983. Stanovlenie sovetskoj zhurnalistiki dlja detej [Buildup of Soviet journalism for children]. Leningrad: LSU Publishing house. (In Russian).

Warschauer M. 2001. Millennialism and media: Language, literature, and technology in the XXI century. In: AILA Review. Vol. 14. P. 49–59. (In English).

*R.V. Kamenev, V.V. Krasheninnikov, A.I. Trotskaya
Novosibirsk, Russia*

MEDIA EDUCATION AND TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The subject of the research is media education as a factor that has caused changes in the system of education in general and in professional training of teachers in particular. The object of the research is teachers' professional training. The aim of the work is to consider the transformed meanings of the concept "media education" and to show the role and goals of media education for the modern education system, as well as changes in quality requirements for training teachers who work in the field of media education.

It is shown how media teaching-learning model has transformed, with the example of media libraries which has been developing modern educational media space. There is an updated assessment of the quality of information that children use not only within the school information space, but also from mass media, the Internet, etc., which makes skills for analyzing media texts a crucial condition for keeping safe the national human capital and culture and educating highly marketable specialists.

There is analysis of differences in understanding the term "media literacy", which entail further misunderstanding of the concept "media competence". There is a dispute on the necessity to define the media competences for mere users and for educators.

The authors conclude that the results of reviewing requirements for teachers' professional training, caused by changes in educational environment through incorporating media in teaching-learning, make it necessary to refresh the process of training, to strengthen its technological component, to intensify language and communicative aspects regardless of specialization.

Key words: media education, media literacy, media competency, requirements for teachers' professional training, media sphere of education.

About the authors: Roman Vladimirovich Kamenev¹, Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty for Technology and Entrepreneurship; Valerij Vasil'evich Krasheninnikov², Candidate of Engineering Sciences, Professor of the Department for Science of Mechanics; Alla Ivanovna Trotskaya³, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department for Pedagogy and Psychology of Higher Education.

Place of employment: *Novosibirsk State Pedagogical University*^{1,2,3}.

Каменев Р.В., Крашенинников В.В., Троцкая А.И. Медиаобразование и профессиональная подготовка педагогов // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 65–71.

Kamenev R.V., Krasheninnikov V.V., Trotskaya A.I. Media education and teachers' professional training // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2019. No. 1. P. 65–71.
