

Научная статья

УДК 378.2

<https://doi.org/10.21702/rpj.2025.3.7>

Исследование когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей: теоретический и практический аспекты

Ольга В. Галустян^{1*} , Саида С. Гамисония² , Ирина В. Власюк³ ,
Галина П. Жиркова⁴ , Ольга В. Тельнова¹

¹ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Абхазский государственный университет, Сухум, Республика Абхазия

³ Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация

⁴ Национальный исследовательский университет ИТМО, Санкт-Петербург, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: ovgalustyan@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Исследование проблемы формирования медиакомпетентности будущих учителей актуально: применение современных медиа в образовательном процессе позволяет готовить педагогов, способных эффективно использовать медиаресурсы и формировать медиаграмотное поколение обучающихся, готовое к жизни в условиях постоянного информационного потока. Особую роль приобретает когнитивный компонент медиакомпетентности, включающий знания и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов. Новизна исследования заключается в определении когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей, показателем которого являются знания и представления об использовании образовательных медиа в педагогической деятельности. **Методы.** В исследовании участвовали 107 студентов в возрасте 17–19 лет. Использованы тест на выявление уровня информационного компонента медиакомпетентности (А. В. Федоров, модификация С. С. Гамисония, О. В. Галустян) и методика оценки медийной грамотности педагогов (И. В. Жилавская). **Результаты.** На формирующем

этапе эксперимента в экспериментальной группе повысился уровень когнитивного компонента медиакомпетентности, преобладающим стал высокий уровень. Можно утверждать, что большинство испытуемых в экспериментальной группе стали обладать знаниями и пониманием базовых и специфических функций и возможностей образовательных медиаресурсов; структурированным и системным представлением о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности, способностью и умением анализировать и оценивать целесообразность использования базовых и специфических медиаресурсов на занятиях. В контрольной группе для большинства испытуемых остались характерны средний и низкий уровни сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности. **Обсуждение результатов.** Исследование когнитивного компонента медиакомпетентности охватывает теоретические основы и практические подходы к формированию у педагогов знаний и навыков, необходимых для эффективной работы с медиаресурсами. Его развитие в условиях смешанного обучения способствует формированию критического мышления и умений использовать медиаконтент в образовательных целях. Сделан вывод о необходимости интеграции медиаобразования в учебные программы и применения интерактивных методов обучения.

Ключевые слова

информационно-коммуникационные технологии, медиакомпетентность, когнитивный компонент, будущие учителя

Для цитирования

Галустян, О. В., Гамисония, С. С., Власюк И. В., Жиркова Г. П., Тельнова О. В. (2025). Исследование когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей: теоретический и практический аспекты. *Российский психологический журнал*, 22(3), 113–130. <https://doi.org/10.21702/rpj.2025.3.7>

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется компетентностной ориентацией (Галустян и др., 2019). В настоящий момент курс на цифровизацию наблюдается во всех сферах жизни современного общества (Garanina et al., 2021; Hsiao, 2021; Azarko, Ermakov, Pronenko, 2024). Разумеется, эта тенденция не обошла стороной и образовательный процесс в высшей школе. Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий, расширение широкого публичного доступа к контенту разных типов (профессиональных, образовательных, развлекательных и др.) приводит к привлечению большого количества молодых

людей к социальным сетям и медиаресурсам интернета (Macedo-Rouet et al., 2009; Spracklen, 2015). Модернизация российского образования выдвигает на первый план цифровизацию образования как один из его приоритетов, главной задачей которого является формирование целостной информационно-образовательной среды (Ермаков и др., 2022; Орлов, Орлова, 2018). Использование потенциала современных средств медиа в образовании позволяет подготовить высококвалифицированных педагогов, способных эффективно решать профессиональные задачи (Galustyan et al., 2018; Hawi & Samaha, 2019). В этой связи повышается роль формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях информационного общества.

Кроме того, особый интерес представляет изучение проблемы формирования медиакомпетентности будущих учителей в контексте формирования ее когнитивного компонента. Это связано с тем, что современная цифровая эпоха коренным образом изменила способы коммуникации (Martsinkovskaya, 2019; Rodríguez et al., 2018). Язык социальных сетей и мессенджеров стал новой средой для самовыражения молодого поколения, где традиционные нормы письменной речи взаимодействуют с инновационными формами общения (Matviyevskaya et al., 2019; Garg et al., 2022). В этой связи будущий учитель должен разбираться в функциях и возможностях образовательных и цифровых технологий, а также владеть представлениями об особенностях масс-медийного дискурса и цифровых трендов.

На сегодняшний день, ввиду того что технологический прогресс не стоит на месте, социальные коммуникации между людьми претерпели значительные изменения. Немалую роль в этом сыграл интернет, который за последние годы стал неотъемлемой частью не только досуга современного человека, но и частью образовательной процесса в вузе. Авторы (Galustyan et al., 2020; Lazem, 2019) отмечают важность широкого применения цифровых образовательных ресурсов, в том числе, в условиях смешанного обучения. Необходимость применения смешанного обучения в образовательной практике стала особенно очевидной в период пандемии COVID-19 (2020–2021 гг.), когда учебные заведения были вынуждены перейти на этот формат, опираясь преимущественно на образовательные ресурсы и медиатехнологии интернета (Choudrie et al., 2021; Hollweck & Doucet, 2020; Trombly, 2020; Косьяненко, Топчий, Волкова, 2025).

Применение учителями комплекса электронных медиаресурсов и средств смешанного обучения, направленных на формирование и совершенствование компетенций, необходимо для профессиональной педагогической деятельности в реалиях нового времени. Сегодня успешность профессиональной деятельности современного педагога во многом зависит от степени освоения им новых информационных технологий и методик, от того, как он может использовать их в профессиональной деятельности (Molodozhnikova et al., 2020; Said, Kurniawan & Anton, 2018). Смешанное обучение как одно из перспективных средств обучения позволило переориентироваться на новые образовательные условия (Appiah-Kubi & Annan, 2020). Использование медиаресурсов педагогами в настоящий момент является необходимым условием для достижения высоких образовательных

результатов, поскольку медиа- и интернет-пространство становятся платформами профессиональной коммуникации, включающей социальные сети, веб-сайты, чаты, форумы и блоги, которые делают коммуникацию проще и доступнее (Johnson et al., 2021; Korhonen, Ruhalahti & Veermans, 2019; Смирнова, 2023). Это актуализирует необходимость формирования когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей, который рассматривается как знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представление о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности, способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования базовых и специфических медиаресурсов на занятиях.

Методы

Целью нашей опытно-экспериментальной работы (далее — ОЭР) явилось формирование когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей. В качестве базы эмпирического исследования выступил ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону).

Организация и участники эмпирического исследования

Объектом эмпирического исследования являлся процесс формирования медиакомпетентности у студентов 1–2 курсов. В исследовании приняли участие 107 студентов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, обучающиеся по направлению 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и иностранный язык (английский)». Возраст испытуемых составил от 17 до 19 лет. ОЭР осуществлялась в рамках преподавания дисциплин «Введение в проектную деятельность», «Проект». В начале констатирующего этапа эксперимента с целью выявления статистических различий по показателям изучаемого феномена были выделены контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. В контрольную группу вошли 53 студента первого курса, в экспериментальную — 54 студента первого курса. В работе приняли участие эксперты — 6 преподавателей Южного федерального университета, имеющие ученую степень кандидата педагогических наук, обладающие высоким уровнем медиакомпетентности.

Методики исследования

Методами исследования явились: экспертная оценка, опросный метод, представленный методиками:

- Тест на выявление уровня информационного компонента медиакомпетентности (А. В. Федоров, модификация С. С. Гамисония, О. В. Галустян),

- Методика «Оценка медийной грамотности педагогов» (И. В. Жилавская).

Для оценки знания и понимания функций и возможностей образовательных медиаресурсов нами был применен тест на выявление уровня информационного компонента медиакомпетентности (А. В. Федоров, модификация С. С. Гамисония, О. В. Галустян), состоящих из закрытых тестовых заданий, направленных на выявление знаний и представлений о том, что включает в себя медиакомпетентность учителя, что является преимуществом мультимедийного урока, что включают в себя такие понятия, как: «медiateкст», «медийный монтаж», «категории медиа», «медiateка», «медиакультура педагога», «медиавосприятие», «язык медиа» и др. (Федоров, 2014).

Для всесторонней оценки когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей был также применён тест «Оценка медийной грамотности педагогов» (И. В. Жилавская), который содержит в себе вопросы и задания, обеспечивающие разноплановый анализ медиаграмотности респондента (Жилавская, 2013). Показатели и уровни когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей представлены в Приложении.

Опытно-экспериментальная работа

В ходе опытно-экспериментальной работы была реализована разработанная нами технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. Технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения реализовывалась в рамках преподавания дисциплин «Введение в проектную деятельность», «Проект» у студентов 1–2 курсов, обучающихся по направлению 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и иностранный язык (английский)». Реализация технологии предусматривала несколько этапов.

Первый этап

Первый этап предусматривал проведение лекционных и практических занятий, предполагающих изучение теоретических основ, базовых понятий и принципов медиапедагогики, медиаграмотности, медиакомпетентности. В ходе данного этапа занятия проводились в очном режиме (face-to-face), а также в дистанционном режиме (on-line), в ходе которого реализовывалась модель смешанного обучения «Перевернутый класс» (Flipped Classroom), что предусматривало самостоятельный просмотр видеолекций преподавателей, а также изучение материалов электронных информационных и медиа ресурсов Интернета. Во ходе практических занятий студенты делали видеозаписи ответов одноклассников на мобильный телефон. После этого следовал анализ ответа с целью устранения недостатков в учебной работе. После завершения данного этапа студенты выполняли тест на выявление уровня когнитивного компонента медиакомпетентности (А. В. Федоров, модификация С. С. Гамисония, О. В. Галустян).

Второй этап

Второй этап предполагал выполнение кейсов студентами и разбор кейсов в группе. При выполнении кейсов также реализовывалось смешанное обучение по моделям «Ротация станций» (Station Rotation) и «Смешай сам» (Self-Blend Model), в ходе которого студенты были разделены на подгруппы, затем происходила ротация подгрупп, и обучающиеся, выполнившие свой кейс по заданию, предложенному преподавателем, переходили в другую группу и выполняли новое задание. Задания выполнялись студентами под контролем преподавателя в on-line режиме на платформе для совместной работы Miro.

Второй этап также предусматривал занятия в режиме on-line, которые проводились на платформе Microsoft Teams. В ходе реализации второго этапа студенты самостоятельно разрабатывали вебквесты по теме «Creating School of Future / Создаем школу будущего».

В ходе этого этапа студентам также предлагались задания, предусматривающие изучение медиатекстов из Интернета и их анализ.

Приведем задания и рекомендации по работе с медиатекстами из Интернета:

1. Цель – приобретение опыта аналитической деятельности в научно-образовательной сфере.

2. Задачи:

- знакомство с понятийным аппаратом медиапедагогики, медиаграмотности, медиакомпетентности;
- изучение опыта успешной деятельности в сфере образования;

3. Зачетные задания:

- подготовка краткого обобщения (Summary) /гlossария по курсу (не менее 25 лексических единиц). Варианты – Agile/Scrum/Kanban/ медиаграмотность;
- комплексная экспертиза и сравнительная оценка нескольких медиатекстов, в которых представлены образовательные проекты по следующим критериям:
 - актуальность (для системы образования, для наук об образовании, личная оценка),
 - целеполагание (определенность, значимость и достижимость цели),
 - содержательность (наличие системы задач, соответствующих методов и ресурсов, логичность и структурированность деятельности),
 - партнерство (наличие партнеров, участников, реализация их ожиданий и потребностей),
 - общая оценка проекта (возможность трансляции опыта, выбор предпочтительного проекта и др.);
- комплексная оценка индивидуального учительского проекта <https://teacherofrussia.ru/>;

- основные этапы биографии (карьера после участия в конкурсе),
 - особенности методической системы (преподавание предмета),
 - особенности социально-воспитательной системы (взаимодействие с детьми, родителями, коллегами),
 - научная и публичная деятельность (блоги, сайты, публикации),
 - общая профессионально-личностная оценка.
4. Повышение квалификации и профессиональная социализация (включение в группы профессиональной направленности, ведение блога, участие в конференциях, семинарах).
5. Дизайн проекта урочной деятельности с использованием медиаресурсов.
6. Дизайн проекта в социально-воспитательной сфере с использованием медиаресурсов.

Студенты использовали электронные информационные ресурсы Интернета, а также материалы, размещенные в открытом доступе научных социальных сетей (*Academia*, *Mediagram.ru*, *ResearchGate*, *Science ID* *SciPeople*, *Scientific Social Community*, *Social Science Research Network*, *Соционет*, *Ученые России* и др.).

Кроме того, в ходе данного этапа студенты выполняли анализ научных статей известных педагогов и психологов, которые повлияли на образовательный процесс. После проведения анализа научных работ студенты готовили мультимедийные презентации с использованием аудио- и видеоэффектов, в ходе которых применялись программные средства (*iMovie* и *DaVinci Resolve*) и инструменты для визуализации данных (*Storytelling Tools*, *Data Illustratordata-illustrator.com*, *Visual.ly*, *Canva*, *Infogram* и др.). Представление презентаций осуществлялось в виртуальном классе на платформах *Zoom* и *Microsoft Teams* (Гамисония & Галустян, 2024).

Математическая обработка данных

Для обработки результатов исследования применялись методы дескриптивной статистики, а также математико-статистический анализ при помощи критерия углового преобразования Фишера (φ^*).

Результаты

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе большинство будущих учителей проявили высокий уровень сформированности знаний в сфере медиа (эта доля составила 75,9% опрошенных, в то время как на констатирующем этапе эта доля составляла лишь 9,3% опрошенных). Средний уровень знаний и понимания возможностей медиаресурсов в образовательной деятельности в экспериментальной группе был выявлен у 20,4% студентов, эта доля снизилась с

38,9% по сравнению с начальным этапом эксперимента. Низкий уровень знаний в области медиасферы был выявлен у 3,7% опрошенных в экспериментальной группе, что существенно ниже этой доли на начальном этапе эксперимента (51,8% респондентов).

В контрольной группе преобладающей стала группа опрошенных, которые проявили среднюю сформированность представлений о медиасфере в образовании: она составила 47,2% опрошенных, произошел незначительный рост осведомленности о медиасфере (количество опрошенных с несформированными представлениями уменьшилось с 51,0% до 41,5%, и количество опрошенных с обширными и структурированными представлениями о медиасфере в образовании и увеличилось с 5,6% до 11,3% (таблица 1, рисунок 1).

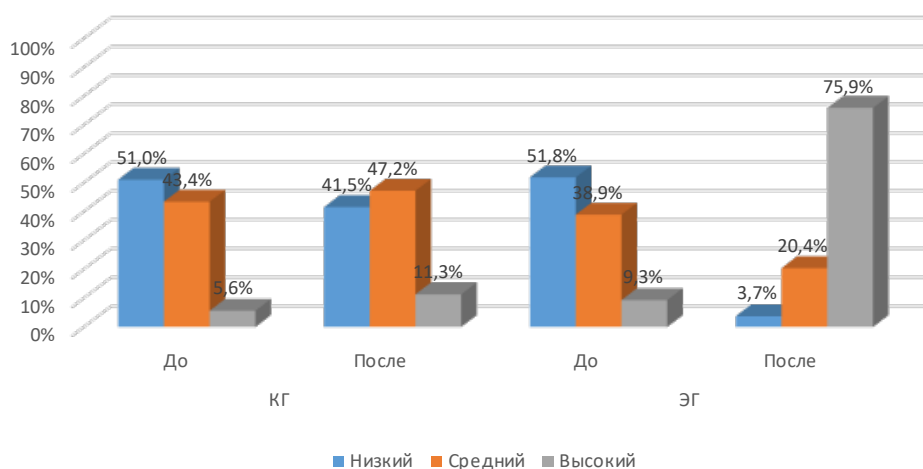
Таблица 1

Сформированность представлений о медиасфере на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	51,0%	41,5%	51,8%	3,7%
Средний	43,4%	47,2%	38,9%	20,4%
Высокий	5,6%	11,3%	9,3%	75,9%

Рисунок 1

Сформированность представлений о медиасфере на различных этапах эксперимента



Для подтверждения роста знаний и представлений о медиасфере в образовании в экспериментальной группе нами было использовано статистическое сопоставление результатов в экспериментальной и контрольной группах между собой на различных этапах эксперимента. По результатам математической обработки данных при помощи критерия углового преобразования Фишера можно утверждать, что в экспериментальной группе действительно увеличилось количество респондентов с разносторонней и структурированной системой представлений о медиасфере, уменьшилось количество опрошенных с несформированным или сформированным частично комплексом знаний, чем в контрольной группе; в контрольной группе статистически значимых изменений в системе представлений о медиасфере выявлено не было (таблица 2).

Таблица 2

Значения критерия ϕ^ при сопоставлении контрольной и экспериментальной групп по уровню знаний в медиасфере на различных этапах эксперимента*

Уровни	КГ и ЭГ на констатирующем этапе	КГ на различных этапах эксперимента	ЭГ на различных этапах эксперимента	КГ и ЭГ на формирующем этапе
Низкий	0,08; $p > 0,05$	0,99; $p > 0,05$	6,34; $p \leq 0,01$	5,26; $p \leq 0,01$
Средний	0,47; $p > 0,05$	0,40; $p > 0,05$	2,13; $p \leq 0,05$	3,00; $p \leq 0,01$
Высокий	0,73; $p > 0,05$	1,08; $p > 0,05$	7,71; $p \leq 0,01$	7,43; $p \leq 0,01$

Также произошли изменения и в уровне медийной грамотности у студентов, вошедших в экспериментальную группу. На этапе констатирующего эксперимента для всей выборки была характерна низкая медиаграмотность, на этапе формирующего эксперимента в экспериментальной группе респондентов с низким уровнем не выявлено (0,0% опрошенных), также снизилась доля будущих учителей со средним уровнем медиаграмотности (с 42,6% опрошенных до 26,0% опрошенных), подавляющее большинство студентов в экспериментальной группе продемонстрировали высокий уровень медиаграмотности (74,0% опрошенных на формирующем этапе эксперимента).

В контрольной группе преобладающей осталась низкая и удовлетворительная медиаграмотность (51,0% и 49,0% опрошенных соответственно). Ни один из респондентов в контрольной группе не показал высокий уровень медиаграмотности (таблица 3, рисунок 2).

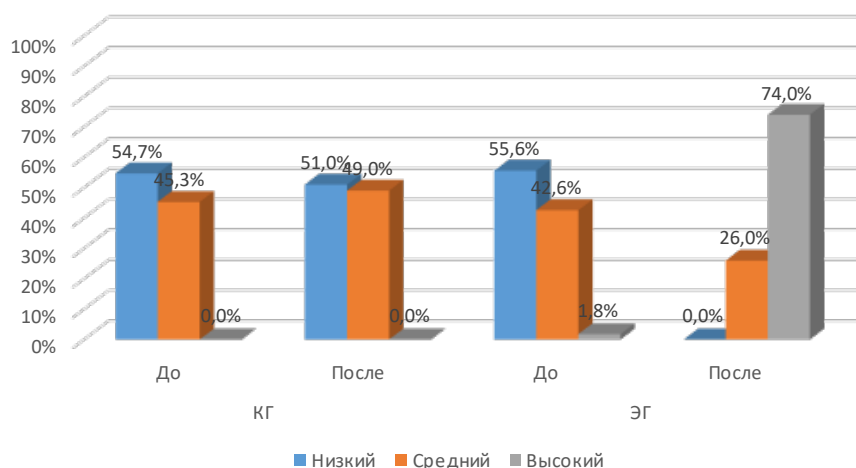
Таблица 3

Медиаграмотность в контрольной и экспериментальной группах на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	54,7%	51,0%	55,6%	0,0%
Средний	45,3%	49,0%	42,6%	26,0%
Высокий	0,0%	0,0%	1,8%	74,0%

Рисунок 2

Медиаграмотность в контрольной и экспериментальной группах на различных этапах эксперимента



Для подтверждения роста медиаграмотности в экспериментальной группе нами было использовано статистическое сопоставление результатов в экспериментальной и контрольной группах между собой на различных этапах эксперимента. По результатам математической обработки данных можно утверждать, что в экспериментальной группе действительно повысилась медиаграмотность по сравнению с контрольной группой; в контрольной группе статистически значимых изменений в медиаграмотности выявлено не было (таблица 4).

Таблица 4

Значения критерия φ^ при сопоставлении контрольной и экспериментальной групп по уровню медиаграмотности на различных этапах эксперимента*

Уровни	КГ1 и ЭГ1	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2	КГ2 и ЭГ2
Низкий	0,14; $p > 0,05$	0,38; $p > 0,05$	8,75; $p \leq 0,01$	8,27; $p \leq 0,01$
Средний	0,28; $p > 0,05$	0,38; $p > 0,05$	1,83; $p \leq 0,05$	2,50; $p \leq 0,01$
Высокий	1,39; $p > 0,05$	0,0; $p > 0,05$	9,37; $p \leq 0,01$	10,7; $p \leq 0,01$

Когнитивный компонент медиакомпетентности низкого уровня определен у 1,8% студентов в экспериментальной группе и 45,3% в контрольной группе (таблица 5, рисунок 3).

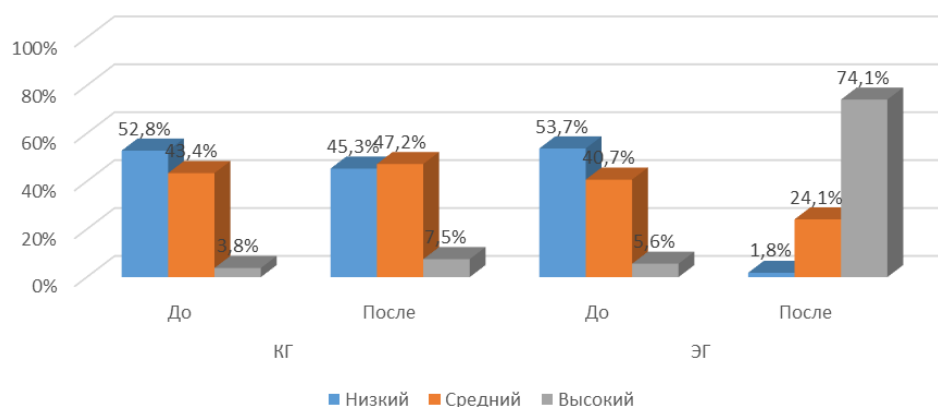
Таблица 5

Когнитивный компонент медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	52,8%	45,3%	53,7%	1,8%
Средний	43,4%	47,2%	40,7%	24,1%
Высокий	3,8%	7,5%	5,6%	74,1%

Рисунок 3

Когнитивный компонент медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента



Математическая обработка данных подтверждает достоверность увеличения в экспериментальной группе доли будущих учителей с высоким уровнем оценок за выполнение практических заданий и снижения долей будущих учителей со средним и низким уровнями оценок. На формирующем этапе эксперимента контрольная и экспериментальная группы по сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности достоверно отличаются. Можно сделать вывод о том, что уровень сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности в экспериментальной группе действительно вырос по сравнению с констатирующим этапом и по сравнению с контрольной группой.

Обсуждение результатов

Проведено исследование в области медиаобразования, сфокусированное на формировании у будущих учителей навыков работы с различными медиа, формировании критического мышления и создания образовательного медиа контента, т.е. на формировании когнитивного компонента медиакомпетентности. Исследователи (Rensaa, 2014; Said, Kurniawan & Anton, 2018) рассматривают медиакомпетентность и использование медиа в образовании как одну из важнейших составляющих коммуникативного и социального развития будущего специалиста. Ряд исследователей (Liao & Wu, 2020; Rodríguez et al., 2018) полагают, что медиакомпетентность является компонентом профессиональной компетентности педагога. Отметим, что исследователи (Lund & Engeness, 2020; Shaigerova et al., 2022) обращаются к медиакомпетентности в целом, однако в современной педагогике научное осмысление проблемы исследования когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей представлено весьма ограниченным объемом теоретического и эмпирического материала. Основное внимание в исследованиях (Podolskij, 2020; Rodríguez et al., 2018) уделялось в основном проблеме формирования медиакомпетентности в контексте формирования у педагогов знаний, навыков и установок, необходимых для эффективной работы с медиаресурсами и передачи медиаграмотности обучающимся. Ключевыми аспектами работ, посвященных медиакомпетентности (Galustyan et al., 2019; Macedo-Rouet et al., 2009), являются анализ медиасообщений, оценка их достоверности, понимание механизмов влияния медиа и развитие критического мышления, что способствует как профессиональному развитию учителей, так и повышению медиаграмотности обучающихся.

В нашем исследовании было обосновано и экспериментально проверено использование смешанного обучения в формировании когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей. На основании анализа обобщенного уровня сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей по двум использованным методикам можно сделать следующие выводы: на констатирующем этапе эксперимента в контрольной и

экспериментальной группой преобладал низкий уровень сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности, на формирующем этапе произошли изменения: преобладающим уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности в экспериментальной группе стал высокий, доля опрошенных с таким уровнем составила 74,1% против 5,6% опрошенных на констатирующем этапе эксперимента. В контрольной группе эта доля значительно не изменилась и составила 7,5% опрошенных.

Можно говорить о том, что у преобладающего числа опрошенных в экспериментальной группе после реализации педагогических условий сформировались обширные и структурированные знания и полное понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; системные представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности.

В экспериментальной группе количество опрошенных со средним уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности сократилось с 40,7% до 24,1% опрошенных. В контрольной группе преобладающий уровень сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей – средний, этот уровень преобладал на всех этапах экспериментальной работы. Для этих опрошенных характерны наличие общих знаний и понимание базовых функций и возможностей образовательных медиаресурсов; общих представлений о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности. Подводя итоги, можно сделать выводы о том, что в экспериментальной группе произошло повышение уровня сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности.

Полученные данные согласуются с мнением ученых (Garanina et al., 2021; Hawi & Samaha, 2019) в том, что формирование медиакомпетентности будущих учителей в условиях информационного общества предполагает развитие у них способности критически оценивать, создавать и использовать медиаконтент для образовательных целей. Наши выводы вполне согласуются с выводами исследований (Гамисония & Галустян, 2024; Zhao & Shi, 2022), свидетельствующими о том, что воздействие медиа на обучающихся помогает будущим учителям понять механизмы влияния информации и выстроить адекватную стратегию обучения. При этом мы установили также, что использование смешанного обучения способствует формированию когнитивного компонента смешанного обучения. Это свидетельствует о необходимости в процессе профессиональной подготовки будущих учителей акцентировать внимание на использовании смешанного обучения в своей деятельности.

Заключение

Оценка уровня сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей осуществлялась по тесту на выявление уровня

информационного компонента медиакомпетентности (А. В. Федоров, модификация С. С. Гамисония, О. В. Галустян) и по методике оценки медийной грамотности педагогов (И. В. Жилавская). В результате формирующего эксперимента произошли изменения — преобладающим уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности в экспериментальной группе стал высокий, в контрольной группе эта доля значительно не изменилась. Можно утверждать, что большинство испытуемых в экспериментальной группе стали обладать знаниями и пониманием базовых и специфических функций и возможностей образовательных медиаресурсов; структурированным и системным представлением о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило необходимость формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения, что связано потребностью в профессионалах с высоким уровнем знаний медиатехнологий, способных осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в информационном обществе.

Литература

- Галустян, О. В., Радченко, Л. А., Плешаков, М. А. & Пальчикова, Г. С. (2019). Понятия компетенции и компетентности в современной педагогике. *Гуманитарные науки*, 2(46), 10–14.
- Гамисония, С. С. & Галустян О. В. (2024) *Формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения*. Издательско-полиграфический центр «Научная книга».
- Ермаков, П. Н., Коленова, А. С., Денисова, Е. Г. & Куприянов, И. В. (2022). Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи. *Российский психологический журнал*, 19(2), 21–31.
- Жилавская, И. В. (2013). *Медиаобразование молодежи*. РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова.
- Косьяненко, Е. В., Топчий, И. В., Волкова, Д. В. (2025). Мультимедийные проекты как формаработы со студентами в образовательно-коммуникативной среде. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(3), 46–55. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-3-46-55>
- Орлов, А. А. & Орлова, Л. А. (2018). Характеристика «сетевой личности» как инновация в структуре содержания педагогического образования. *Педагогика*, 7, 12–22.
- Смирнова, Н. В. (2023). Мотивация студентов-психологов: роль контента масс медиа-психологов в ее формировании. *Северо-кавказский психологический вестник*, 21(1), 39–48. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.1.4>
- Федоров, А. В. (2014). *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Директ-медиа.
- Azarko, E., Ermakov, P., Pronenko, E. (2024). Identification of Psychological Predictors of the Formation of Digital Competencies. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 733. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37978-9_42
- Appiah-Kubi, P. & Annan, E. (2020). A review of a collaborative online international learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(1), 109–124. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678>
- Choudrie, J., Banerjee, S., Kotecha, K., Walambe, R., Karende, H. & Ameta, J. (2021). Machine learning techniques and older adults processing of online information and misinformation:

- A COVID-19 study. *Computers in Human Behavior*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106716>
- Galustyan, O. V., Lazukin, V. F., Petelin, A. S. & Ostapenko, V. S. (2018). Diagnostic activity of teachers at high school. *Espacios*, 39(10), 24.
- Galustyan, O. V., Solyankin, A. V., Skripkina, A. V., Shchurov, E. A., Semeshkina, T. V. & Ledeneva, A. V. (2020). Application of blended learning for formation of project competence of future engineers. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(3), 106–113. <https://doi.org/10.3991/IJEP.V10I3.12251>
- Galustyan, O. V., Vyunova, N. I., Komarova, E. P., Shusharina, E. S., Gamisonija, S. S. & Sklyarova, O. N. (2019). Formation of media competence of future teachers by means of ICT and mobile technologies. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(11), 184–196. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i11.11350>
- Garanina, O., Al Said, N., Stepenko, V. & Troyanskaya, M. (2021). Information society and its impact on personality development. *Education and information technologies*, 22, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10549-5>
- Garg, M., Dhariwal, D. & Newlands, C. (2022). Providing national level teaching to OMFS specialty trainees in a virtual classroom setting using learning theories of education. *British Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 60(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.bjoms.2021.02.017>
- Hawi, N. & Samaha, M. (2019). Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal. *Behaviour & Information Technology*, 38(2), 110–119.
- Hollweck, T. & Doucet, A. (2020). Pracademics in the pandemic: pedagogies and professionalism. *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 295–305. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0038>
- Hsiao, Y. C. (2021). Impacts of course type and student gender on distance learning performance: A case study in Taiwan. *Education and information technologies*, 26(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10538-8>
- Johnson, J. B., Reddy, P., Chand, R. & Naiker, M. (2021). Attitudes and awareness of regional Pacific Island students towards e-learning. *International journal of educational technology in higher education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00248-z>
- Korhonen, A., Ruhahti, S. & Veermans, M. (2019). The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(1), 755–779. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-4>
- Lazem, S. (2019). On designing blended learning environments for resource-challenged communities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(12), 183–192. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i12.10320>
- Liao, C.-H. & Wu, J.-Y. (2020). Deploying multimodal learning analytics models to explore the impact of digital distraction and peer learning on student performance. *Computers & Education*, 190. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104599>
- Lund, A. & Engeness, I. (2020). Galperin's legacy and some current challenges of educational research and practice: Agency, technology, and design. *Learning, Culture and Social Interaction*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100427>
- Macedo-Rouet, M., Ney, M., Charles, S. & Lallich-Boidin, G. (2009). Students' performance and satisfaction with Web vs. paper-based practice quizzes and lecture notes. *Computers & Education*, 53(2), 375–384. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.013>
- Martsinkovskaya, T. D. (2019). The person in transitive and virtual space: New challenges of modality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 165–176. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0212>
- Matviyevskaya, E. G., Tavstukha, O. G., Galustyan, O. V., Ignatov, P. A. & Miroshnikova, D. V. (2019). Formation of information and communication competence of future teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(19), 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.ijet.2019.02.012>

[org/10.3991/ijet.v14i19.10990](https://doi.org/10.3991/ijet.v14i19.10990)

- Molodozhnikova, N. M., Biryukova, N. V., Galustyan, O. V., Lazareva, J. B. & Stroiteleva, N. N. (2020). Formation of professional orientation of high school students to medical profession by using ICT tools. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 231–239. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11423>
- Podolskij, A. (2020). The system of planned, stage-by-stage formation of mental actions (PSFMA) as a creative design of psychological conditions for instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.006>
- Rensaa, R. J. (2014). The impact of lecture notes on an engineering student's understanding of mathematical concepts. *The Journal of Mathematical Behavior*, 34, 33–57. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2014.01.001>
- Rodríguez, M. D. M., Méndez, V. G. & Martín, A. M. R. (2018). Informational literacy and digital competence in teacher education students. [Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio]. *Profesorado*, 22(3), 253–270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Said, K., Kurniawan, A. & Anton, O. (2018). Development of media-based learning using android mobile learning. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 96(3), 668–676.
- Shaigerova, L. A., Shilko, R. S. & Vakhantseva, O.V. (2022) Cultural Mediation of the Identity of the Digital Generation: Perspectives on the Analysis of Internet Activity and Social Media. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2, 73–107. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.04>
- Spracklen, K. (2015). Digital Leisure, the Internet and Popular Culture. Communities and Identities in a Digital Age. *Palgrave Macmillan*. <https://doi.org/10.1057/9781137405876>
- Trombly, C. E. (2020). Learning in the time of COVID-19: capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 351–358. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0016>
- Zhao, H. & Shi Q. (2022). Accessing the Impact Mechanism of Sense of Virtual Community on User Engagement. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, June, Article no 907606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.907606>

Приложение

Показатели и уровни когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей

Показатели	Низкий	Уровни Средний	Высокий
Знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности	Отсутствие знаний и недостаточное понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; недостаточные представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности	Наличие общих знаний и понимание базовых функций и возможностей образовательных медиаресурсов; общих представлений о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности	Знание и понимание базовых и специфических функций и возможностей образовательных медиаресурсов; готовность, структурированное и системное представление о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности

Поступила в редакцию: 09.01.2025

Поступила после рецензирования: 10.05.2025

Принята к публикации: 05.08.2025

Заявленный вклад авторов

Галустьян Ольга Владимировна — научное руководство исследованием, теоретический обзор зарубежных и отечественных исследований, планирование этапов исследования, критический пересмотр текста статьи.

Гамисония Саида Сосоевна — организация и проведение эмпирической процедуры, подбор испытуемых, статистическая обработка данных, интерпретация результатов, подготовка и редактирование текста статьи.

Власюк Ирина Вячеславовна — подготовка материалов для теоретического обзора, анализ результатов.

Жиркова Галина Петровна — анализ материала для обзора литературы, техническое оформление текста статьи.

Тельнова Ольга Виталиевна — анализ и интерпретация полученных эмпирических данных, работа с источниками.

Информация об авторах

Ольга Владимировна Галустян — доктор педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой социальной педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия; WoS Researcher ID: B-6990-2016; Scopus ID: 57189005227; РИНЦ Author ID: 536102, SPIN-код РИНЦ: 3222-1686; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-547X>; e-mail: ovgalustyan@sfedu.ru

Саида Сосоевна Гамисония — кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского и немецкого языков, Абхазский государственный университет, г. Сухум, Абхазия; Scopus ID: 57213597083; РИНЦ Author ID: 1215837, SPIN-код РИНЦ: 1428-9865; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-0710-8828>; e-mail: sgamisonija@rambler.ru

Ирина Вячеславовна Власюк — доктор педагогических наук, профессор, директор Института истории, международных отношений и социальных технологий, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия; WoS Researcher ID: GRX-1637-2022; Scopus ID: 57194378020; РИНЦ Author ID: 289395, SPIN-код РИНЦ: 3204-1782; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-9602>; e-mail: ivlasyuk@rambler.ru

Галина Петровна Жиркова — кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра социальных и гуманитарных наук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, Россия; Scopus ID: 57202216718; РИНЦ Author ID: 967198, SPIN-код РИНЦ: 7293-8436; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8584-500X>; e-mail: galina.jirkova@rambler.ru

Ольга Виталиевна Тельнова — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия; РИНЦ Author ID: 699158, SPIN-код РИНЦ: 9792-1894; e-mail: ovtelnova@sfedu.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.