

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Гамисония Саида Сосоевна

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Специальность

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент

Галустян Ольга Владимировна

Ростов-на-Дону

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	19
1.1. Понятийно-категориальный аппарат исследования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения	19
1.2. Теоретико-методологические подходы к формированию медиакомпетентности будущих учителей	43
1.3. Модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения	65
Выводы по главе I	87
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	91
2.1. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.....	91
2.2. Анализ исходного уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей	102
2.3. Ход формирующего эксперимента и анализ результатов внедрения в учебный процесс модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.....	123
Выводы по главе II	151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
ЛИТЕРАТУРА	160
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	185

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития высшего образования характеризуется компетентностной ориентацией. 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. Модернизация российского образования выдвигает на первый план цифровизацию образования как один из его приоритетов, главной задачей которого является формирование целостной информационно-образовательной среды. Использование потенциала современных средств медиа в образовании позволяет подготовить высококвалифицированных педагогов, способных эффективно решать профессиональные задачи. В этой связи повышается роль формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях информационного общества.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021), в государственной программе «Развитие образования» (утвержденной постановлением Правительства от 26.12.2017 года №1642), в национальном проекте «Образование 2019-2024», в федеральных проектах «Цифровая образовательная среда», «Нормативное регулирование цифровой среды» и «Современная школа», национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации», а также в федеральной программе по созданию специализированных центров цифрового и гуманитарного образования «Точки роста» отмечена важность широкого применения цифровых образовательных ресурсов, в том числе, в условиях смешанного обучения. Необходимость применения смешанного обучения в образовательной практике стала особенно ощущаться в период пандемии коронавируса Covid 19 в 2020-2021 гг., когда учебные заведения вынуждены

были перейти на этот формат обучения с преимущественным применением образовательных ресурсов и медиатехнологий Интернета.

Кроме того, применение учителями комплекса электронных медиаресурсов и средств смешанного обучения, направленных на формирование и совершенствование компетенций, необходимы 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. Смешанное обучение как одно из перспективных средств обучения позволила переориентироваться на новые образовательные условия. Использование медиаресурсов педагогами в настоящий момент является необходимым условием для достижения высоких образовательных результатов обучающимися. Это актуализирует необходимость формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Степень разработанности научной проблемы.

Медиаобразованию и развитию медиакультуры посвящены работы О.А. Баранова, В.А. Возчикова, Д.К. Гришкина, А.В. Федорова, в которых авторы подчеркивают необходимость формирования медиакомпетентности у специалистов различных специальностей.

Формирование медиакомпетентности и медиаграмотности у будущих специалистов рассматривается в трудах отечественных и зарубежных исследователей (А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, В. Калмус, Р. Кьюби, Дж. Поттер, А. Сийбак, С. Фон Фейлитцен, А.В. Шариков), в которых подчеркивается необходимость интеграции медиаобразования в учебный процесс на всех образовательных уровнях.

Вопросам формирования медиакомпетентности будущих педагогов посвящены работы Т.Г. Жарковской, Е.В. Мурюкиной, Н.П. Рыжих,

И.В. Челышевой, А.В. Федорова, в которых рассматривается использование медиаресурсов в педагогической деятельности.

Особую значимость представляют для нас работы И.Г. Грентиковой, А.А. Ивановой, М.А. Ковардаковой, А.И. Левендян, А.В. Минкина, Л.Н. Саврасовой, посвященные проектированию учебного процесса в условиях электронного, дистанционного и смешанного обучения в сфере высшего образования.

Особенности становления и развития смешанного обучения в образовательном процессе раскрыты в исследованиях А.Н. Афзаловой, А.С. Бугреевой, О.А. Волковой, З.А. Карамановой, Н.В. Куркан, В.И. Омельченко, М.С. Орловой, в которых учеными уделяется внимание интенсификации, оптимизации и индивидуализации образовательного процесса.

Вопросы практического использования цифровых образовательных ресурсов и медиапродуктов изучались Ф.Н. Алипхановой, Л.В. Зевиной, Н.В. Клемешовой, В.А. Коряжиной, Д.В. Лопатинским, М.А. Мазниченко, С.М. Осмоловской, Н.Р. Туравец, Р.А. Шаухаловой, Е.Н. Щеголихиным.

В контексте исследования формирования медиакомпетентности и медиаграмотности интерес вызывают публикации В.Н. Агеева, С.В. Алленова, Н.В. Бужинской, И.В. Григорьевой, Ю.Г. Древис, И.Ю. Ефимоваой, Е.Е. Хэкало, посвященные использованию современных информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов, электронных изданий, облачных технологий.

Несмотря на изученность ряда аспектов формирования медиакомпетентности педагогов, до сих пор остается недостаточно разработанной сущность и структура медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, не разработана модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, не выявлены педагогические условия, необходимые

для эффективного осуществления данного процесса. Таким образом, можно заключить, что в системе образования существует ряд **противоречий** между:

- изменившимися требованиями современного общества, предъявляемыми к уровню сформированности медиакомпетентности учителей и отсутствием модели и обоснованных педагогических условий их формирования средствами смешанного обучения;

- необходимостью формирования медиакомпетентности у будущих учителей в мультимедийной образовательной среде и отсутствием программно-методического обеспечения данного процесса;

- возможностями средств смешанного обучения и недостаточной практической их реализацией в процессе формирования медиакомпетентности у будущих учителей.

- необходимостью оценки уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения и отсутствием критериев, показателей, уровневых характеристик, позволяющих осуществить эту оценку.

Данные противоречия обусловили выбор **темы исследования** «Формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения» и определили **проблему исследования**: какова модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения?

Объект исследования – формирование медиакомпетентности у будущих учителей.

Предмет исследования – процесс формирования медиакомпетентности у студентов средствами смешанного обучения.

Цель исследования – разработать и апробировать модель, выявить педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения будет эффективным если:

- определены и раскрыты сущностные характеристики понятия «медиакомпетентность будущих учителей средствами смешанного обучения»;
- разработана и апробирована модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, включающая цель, подходы, принципы, компоненты, последовательность этапов данного процесса, функции, методы, формы и средства, критерии, показатели, уровни сформированности медиакомпетентности и результат;
- в организационно-деятельностный блок модели формирования медиакомпетентности будущих учителей включена технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения;
- разработаны критерии оценки уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей и соответствующих им показатели;
- выявлены и апробированы педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Цель, объект, предмет и гипотеза обусловили постановку **задач исследования:**

1. Определить и раскрыть сущностные характеристики понятия «медиакомпетентность будущих учителей средствами смешанного обучения».
2. Разработать и экспериментально проверить эффективность реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.
3. Разработать технологию формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения и экспериментально проверить эффективность ее реализации.
4. Разработать критерии оценки уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей и соответствующих им показатели.

5. Выявить и апробировать педагогические условия, способствующие эффективному формированию медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Методологической основой исследования явились следующие подходы:

– *системный подход* (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), позволяющий рассмотреть медиакомпетентность будущего учителя как целостную систему знаний о современных медиа, применяемых в образовательных целях, а также умений использовать средства медиаресурсов и медиапродуктов;

– *компетентностный подход* (А.А. Вербицкий, Ю.П. Ветров, О.В. Галустян, Л.А. Карнаух, Э.П. Комарова О.Г. Ларионова, С.Б. Серякова, О.Г. Тринитатская, А.В. Хуторской, Д.Н. Шепель и др.), направленный на формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, включающей готовность и умение использования образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности;

– *контекстный подход* (О.И. Агапова, А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, О.Б. Ермакова, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, О.Г. Ларионова, В.И. Швец и др.), обеспечивающий формирование медиакомпетентности у студентов средствами смешанного обучения как квазипрофессиональную деятельность, трансформируемую в профессиональную деятельность будущих учителей;

– *социализирующий подход* (Г.А. Довженко, Е.В. Красноярова, Е.И. Махрова, А.В. Мудрик, Е.Д. Тельманова, Р.М. Шайдуллина и др.), обеспечивающий социальное взаимодействие всех участников образовательного процесса в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения;

– *технологический подход* (А.Г. Гейн, М.Н. Евстигнеев, И.В. Роберт, О.Г. Смолянинова, О.Н. Шорникова, Е.Т. Ярускина и др.),

рассматривающий формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения в контексте использования современных информационно-коммуникационных технологий и медиаресурсов.

Теоретическую основу составили ведущие положения:

– *теории медиаобразования* (О.А. Баранов, К. Бэээлгэт, Д.К. Гришкин, А.А. Новикова, И.А. Фатеева, А.В. Федоров, И.В. Чельшева А.В. Шариков и др.);

– *теоретические основы медиакультуры и медиapedагогики* (С.И. Гудилина, А.А. Журин, Н.В. Клемешова, Н.А. Коновалова, Е.В. Мuryюкина, В.В. Мантуленко и др.);

– *теоретические основы формирования медиакомпетентности у будущих педагогов* (И.В. Григорьева, Н.В. Змановская, Н.П. Рыжих, С.В. Петрова, О.Г. Смолянинова, И.М. Хижняк и др.);

– *дидактики высшей школы* (А.Г. Бермус, А.А. Вербицкий, Н.В. Горбунова, М.А. Назипова, А.П. Панфилова, Д.В. Чернилевский и др.);

– *теории и практики организации смешанного обучения* (О.В. Галустян, Е.С. Полат, В.П. Демкин, В.П. Тихомиров, М.В. Моисеева, В.И. Солдаткин и др.);

– *теоретические основы использования мультимедийных средств обучения и ИКТ в образовательном процессе* (В.Л. Акуленко, Ф.Н. Алипханова, Л.Л. Босова, Н.В. Бужинская, А.С. Галченков, В.А. Корякина, С.М. Осмоловская, И.В. Роберт, Е.А. Рычагова и др.).

Методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической научной литературы по проблеме формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения; анализ нормативных документов в сфере подготовки будущих учителей; систематизация материалов исследования, обобщение педагогического опыта, моделирование;

– эмпирические: систематизация и обобщение материалов исследования; анкетирование; целенаправленное педагогическое наблюдение;

тестирование; педагогический эксперимент, включающий использование комплекса диагностических методик, направленных на определение уровня сформированности медиакомпетентности;

– статистические – метод математической обработки полученных данных (угловое преобразование Фишера (ϕ^*)).

Опытно-экспериментальная база исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», в которой приняли участие 107 студентов 1-2 курсов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, обучающиеся по направлению 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): русский язык и иностранный язык (английский)». В качестве экспертов выступили 6 преподавателей ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет».

Этапы исследования:

Первый этап (2018–2019 гг.) предусматривал анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения; определялись исходные позиции научного исследования; формулировались цель, объект, предмет, гипотеза и задачи диссертационного исследования; определялись методологические основы; осуществлялась разработка модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения; подбирались диагностические методики для реализации модели формирования медиакомпетентности.

В ходе *второго этапа* (2020–2021 гг.) уточнялась гипотеза исследования формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения; осуществлялась опытно-экспериментальная работа по реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения; осуществлялась проверка эффективности педагогических условий в ходе эксперимента.

Третий этап (2022–2023 гг.) предусматривал обобщение и систематизацию результатов опытно-экспериментальной работы; формулировку выводов и заключения; оформление рукописи диссертации и автореферата; определение дальнейших перспектив исследования.

Научная новизна исследования:

– уточнено содержания понятия «медиакомпетентность будущих учителей средствами смешанного обучения», которое рассматривается как способность, готовность и умение к использованию образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности; способность и готовность к созданию образовательных медиапродуктов (видеороликов, мультимедийных презентаций, видео-блогов, медиатекстов, инфографики и т.д.) на основе обучения, сочетающего режимы контактный (face-to-face), электронный (e-learning) и самообучение;

– разработана модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, которая включающей следующие блоки: целевой (цель – формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения); теоретико-методологический (подходы и принципы); содержательный (когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты); организационно-деятельностный блок, включающий в себя технологию формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, состоящую из этапов формирования медиакомпетентности, функций (обучающей, информационной, контрольно-корректирующей, мотивационной, новаторской, социальной, профессиональной, прогностической, организационно-управленческой), форм (групповой работы, практических занятий, самостоятельной работы, вебинаров, веб-квестов, мультимедийной презентации, электронного портфолио), методов (устного, письменного, программированного, комбинированного), средств (видеофильмов, видеолекций, аудио- и видеозаписей, научных социальных сетей и электронных ресурсов, цифровых платформ для индивидуального и

группового онлайн обучения, инструментов для визуализации данных, мультимедийных учебных курсов и др.); результативно-рефлексивный (критерии, показатели, уровни); результатом реализации модели является повышение уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения;

– разработаны критерии оценки уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей и соответствующих им показатели: знаниевый (знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности), операциональный (готовность использовать медиаресурсы; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)); оценочно-рефлексивный (способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов);

– выявлены педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, заключающиеся в организации стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей; освоении основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности; сотрудничестве преподавателя и студентов; организации командной работы студентов в проектной деятельности.

Теоретическая значимость исследования:

– обогащена теория профессионального образования будущих учителей путем изучения исследований представителей отечественной и

зарубежной науки, посвященных медиаобразованию, формированию медиакомпетентности у будущих специалистов, в которых подчеркивается необходимость интеграции медиаобразования в учебный процесс;

- материалы исследования обогащают теорию проектирования учебного процесса в условиях смешанного обучения в сфере высшего образования;

- уточнено содержание понятия «медиакомпетентность будущих учителей средствами смешанного обучения», что обогащает понятийно-терминологический аппарат теории профессионального образования;

- дополнена теория педагогического моделирования (разработана и теоретически обоснована модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, которая может служить теоретической основой организации данного процесса в высшей школе);

- углублена теория профессионально-ориентированной подготовки будущих учителей (разработана и теоретически обоснована технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения).

Практическая значимость исследования:

- полученные в процессе исследования результаты и выводы могут быть использованы при проектировании учебных и учебно-методических пособий по применению смешанного обучения в высших учебных заведениях;

- разработаны и апробированы критериально-оценочные средства (критерии, показатели, уровневые характеристики), которые позволяют оценить уровень сформированности медиакомпетентности будущих учителей;

- подобран и разработан диагностический инструментарий, который может быть использован для комплексной оценки медиакомпетентности будущих учителей;

- разработаны и апробированы этапы формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения

(освоение теоретических основ медиакомпетентности (модель «Перевернутый класс» (Flipped Classroom)), выполнение кейсов, вебквестов (модели «Ротация станций» (Station Rotation) и «Смешай сам» (Self-Blend Model)), проектная работа («Гибкий учебный план» (Flex Model)), рефлексивный анализ («Расширенная виртуальная модель» (Enriched-virtual Model));

– представленные в диссертационном исследовании практические материалы по реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения могут быть использованы при разработке и реализации программ дополнительного профессионального образования и курсов повышения квалификации учителей.

Соответствие темы и результатов исследования требованиям паспорта специальностей ВАК РФ: п.4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции; п.11. Концептуализация и технологизация практик профессионального образования, реализуемого в условиях гибридного образовательного пространства; п.12. Теоретико-методологические проблемы проектирования содержания профессионального образования, взаимосвязь содержания, методов и технологий; п.18. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целесообразным выбором методологических подходов; использованием совокупности апробированных, взаимодополняющих методов исследования, адекватных объекту, предмету, задачам и логике исследования; сочетанием качественного и количественного анализа полученных результатов; внедрением основных положений исследования в образовательный процесс высшей школы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Медиакомпетентность будущего учителя средствами смешанного обучения понимается как способность, готовность и умение к использованию образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности; способность и готовность к созданию образовательных медиапродуктов (видеороликов, мультимедийных презентаций, видео-блогов, медиатекстов, инфографики и т.д.) на основе обучения, сочетающего режимы контактный (face-to-face), электронный (e-learning) и самообучение.

2. Модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения включает в себя пять блоков: целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-рефлексивный. В целевом блоке выделена цель, которая заключается в формировании медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. В теоретико-методологическом блоке обозначены методологические подходы (системный, компетентностный, контекстный, социализирующий, технологический) и основные принципы (визуализации, индивидуализации, самостоятельности, совместной деятельности, актуализации, интерактивности, целостности). Содержательный блок включает в себя когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты. Организационно-деятельностный блок включает в себя технологию формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. Результативно-рефлексивный включают в себя критерии, показатели, уровни. Результатом реализации модели является повышение уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

3. Технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения включает в себя: этапы формирования медиакомпетентности, функции (обучающая, информационная, контрольно-корректирующая, мотивационная, новаторская, социальная, профессиональная, прогностическая, организационно-управленческая);

методы (устный, письменный, программированный, комбинированный); формы (групповая работа, практические занятия, самостоятельная работа, вебинары, веб-квест, мультимедийная презентация, электронное портфолио); средства (видеофильмы, видеолекции, аудио- и видеозаписи, научные социальные сети и электронные ресурсы (Academia, Medigram.ru, ResearchGate, Science ID, SciPeople, Scientific Social Community, Social Science Research Network, Соционет, Ученые России и др.), цифровые платформы для индивидуального и группового онлайн обучения (Microsoft Teams, Zoom, Miro), инструменты для визуализации данных (Data Illustrator, Visual.ly, Canva, Infogram) мультимедийные учебные курсы, печатные и электронные учебники и учебные пособия, хрестоматии, электронные образовательные программы, электронные справочные каталоги).

4. Определение уровней (низкого, среднего, высокого) сформированности медиакомпетентности будущих учителей базируется на совокупности следующих критериев и соответствующих им показателей: знаниевом (знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности), операциональном (готовность использовать медиаресурсы; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)); оценочно-рефлексивном (способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов).

5. Педагогическими условиями формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения являются: организация

стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей; освоение основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности; сотрудничество преподавателя и студентов; организация командной работы студентов в проектной деятельности.

Личный вклад соискателя состоит в разработке теоретико-методологических основ формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения; разработке модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения; планировании и реализации опытно-экспериментальной работы; последовательной апробации данных диссертационного исследования в виде научных публикаций, докладов на методологических семинарах и конференциях различного уровня (международных, всероссийских, региональных).

Апробация и реализация результатов исследования осуществлялись в образовательном процессе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет».

Ход и результаты исследования обсуждались и получили одобрение на методологических семинарах кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», на Международной научной конференции «Информатизация непрерывного образования – 2018» (Москва, 2018), на III Всероссийской научной конференции «Информационные и инновационные технологии в образовании» (Таганрог, 2018), на Неделе Науки Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, 2019), на X Фестивале науки Юга России (Ростов-на-Дону, 2019), на XXVI научной конференции «Современные информационные технологии: тенденции и перспективы развития (СИТО 2019)» (Ростов-на-Дону, 2019), на Международной конференции «Роль высшего образования в развитии общества, экономики и культуры в Черноморском регионе в контексте глобальной пандемии» (Ростов-на-Дону,

2021), в ходе практических занятий курсов повышения квалификации по программе «Инновационные методы использования информационных технологий в смешанном обучении» (Санкт-Петербург, 2021). Апробация исследования осуществлялась посредством опубликования результатов диссертационного исследования (всего опубликовано 14 работ, в том числе, 2 статьи – в журналах, входящих в наукометрические базы SCOPUS и Web of Science, 7 статей – в научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК РФ).

Структура диссертационного исследования определена целью и логикой исследования. Работа состоит из введения, двух глав, теоретических выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Понятийно-категориальный аппарат исследования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения

Одной из важнейших особенностей современного мира являются стремительные перемены – преобразования в экономике, политике, обществе, что, в свою очередь, влечёт за собой преобразования в образовательной сфере. Кроме того, эффективность образовательного процесса в вузе тесно связана с развитием новейших компьютерных технологий, и, как следствие, развитием новых технологий обучения, одной из которых является смешанное обучение. Следует отметить, что в вузах на современном этапе широко используются информационно-коммуникационные технологии. Более того, внедрена и активно используется электронная информационно-образовательная среда в практику преподавания различных дисциплин у студентов вузов, что также способствует применению смешанного обучения. Данная технология организации учебного процесса, сочетая в себя достоинства традиционного контактного и электронного обучения, при условии соответствия определенным параметрам, дает возможность выстроить индивидуальные траектории освоения студентами учебного материала, развивать их метапредметные и личностные универсальные учебные действия, обеспечивает стабильную активность студентов. В основе его лежат признанные в мировом педагогическом сообществе теории социального конструктивизма и проблемного обучения.

В исследованиях, посвященных информатизации образования, подчеркивается, что увеличение объема информации, появление современных

информационно-коммуникационных средств, требующих их изучения и освоения, ставят новые задачи перед будущими учителями А.Ф. Агмаловой, Н.В. Большой, С.С. Бражниковой, О.В. Галустян, И.Н. Гостевой, А.И. Дунаенко, И.Ф. Игропуло, И.Е. Костенко отмечается, что широкое распространение ИКТ в последние десятилетие не могло не затронуть сферу образования, и вследствие этого сегодня мы являемся свидетелями фундаментальных изменений на всех его уровнях [2, 17, 33, 34, 35, 46, 67].

Зарубежные авторы И. Агуадед, М. Кальдейро-Педрейра, И. Марин-Гутьеррес (I. Aguaded, M. Caldeiro-Pedreira, I. Marín-Gutiérrez) отмечают, что необходимость формирования медиакомпетентности у будущих учителей связана потребностью в профессионалах с высоким уровнем знаний информационных и коммуникационных технологий, способных осуществление профессиональной деятельности в информационном обществе [172]. Наряду с овладением знаниями и технологиями, которые обеспечивают профессиональный рост в области конкретной специальности, только специалист, владеющий медиакомпетентностью может считаться конкурентоспособными на рынке труда.

Рассматривая формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, необходимо обратиться к понятию медиаобразования и истокам его возникновения. Это связано с тем, что формирование медиакомпетентности является основной задачей медиаобразования.

В начале XX века основу отечественного медиаобразования в годы его зарождения и становления составляло изучение кинематографа, его свойств и функций и называлось кинообразованием. Термин «медиаобразование» ввел в научный обиход А.В. Шариков в 1986 году, который первым заинтересовался проблемами медиаобразования в целом, а не только вопросами кино. Ученый также одним из первых стал изучать опыт европейского медиаобразования. Его работа «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» посвящена анализу этого опыта и сравнению его с опытом отечественного образования в

сфере средств коммуникации. В своей работе А.В. Шариков также рассматривает историю и причины возникновения данного направления в образовании. Важно отметить, что А.В. Шариков изучал вопросы, связанные со средствами массовой информации. Но основной вклад А.В. Шарикова заключался в том, что он предпринял первые попытки структуризации всех знаний о медиа. Так, он выделил основные концепции медиаобразования, рассмотрел подходы внедрения медиаобразования в учебный школьный процесс и характерные черты методики зарубежного медиаобразования. А.В. Шариковым также был сформулирован термин «медиакоммуникативная компетентность», под которой он понимал «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми»[162].

Большой вклад в исследование медиаобразования внесла Л.С. Зазнобина, которая также в одно время с А.В. Шариковым изучала влияние средств массовой информации на образовательный процесс. Научные идеи Л.С. Зазнобиной связаны с интеграцией медиаобразования в обучение основным учебным предметам в школе. Л.С. Зазнобина, являясь руководителем лаборатории технических средств обучения (ТСО) и медиаобразования, полагала, что обучающиеся устают от потока негативной информации в СМИ. По ее мнению, формирование медиакомпетентности у обучающихся будет способствовать критическому восприятию того, о чем говорят по телевизору или радио [61].

Л.С. Зазнобина приходит к выводу, что необходимо формировать медиакомпетентность у обучающихся, поскольку СМИ занимают все большее место в общем информационном потоке и даже берут на себя просветительские функции (например, школьники нередко увлекаются образовательными ТВ-программами). Л.С. Зазнобина считала, что необходим поиск наибольшего количества точек пересечения учебных программ с

другими информационными источниками и корреляция изучаемого учебного материала с информацией в СМИ. По ее мнению, преподавателю необходимо проводить критический анализ информации из СМИ, прежде чем представить ее на учебном занятии. Важно отметить, что преподавателю необходимо проводить не только содержательный анализ, но и способ ее интерпретации. Таким образом, педагог должен обладать медиакомпетентностью [61]. Следует отметить, что лабораторией ТСО и медиаобразования был разработан стандарт по медиаобразованию, в котором представлен минимальный объем знаний и навыков в этой области, определены объекты медиаобразования и минимальные требования к уровню подготовки обучающихся, в нем также представлены практические задания для обучающихся, направленные на формирование у них медиакомпетентности.

Исследователь А.А. Журин поддерживал и развивал идеи по формированию медиакомпетентности Л.С. Зазнобиной. В своих работах ученый выделяет задачи медиаобразования, которые заключаются в развитии критического мышления у обучающихся, формировании у них способности находить, анализировать и интерпретировать получаемую из СМИ информацию. По мнению А.А. Журина, медиаобразование, внедренное в программу обучения, способствует решению этих задач [59].

С.И. Гудилина, изучавшая вопросы медиаобразования и формирования медиакомпетентности, считала важнейшей задачей медиаобразования развитие способности понимать язык, на котором осуществляется коммуникация. В своей работе С.И. Гудилина охарактеризовала функции медиа в воспитании обучающихся. По ее мнению, медиаобразование выполняет эстетическую и аксиологическую функции, которые реализуются через графические средства, эстетическое видение окружающей среды, понимание художественных предметов, созданных человеком. Согласно С.И. Гудилиной, формирование медиакомпетентности и медиакультуры у обучающихся способствует развитию у них проектного мышления, их самопознания и саморазвития [51].

Т.Г. Жарковская, исследующая вопросы интеграции медиаобразования в процесс изучения предметов гуманитарного цикла, отмечает, что медиаобразование должно помочь обучающимся приобрести такие навыки, как: поиск, подготовка, передача и восприятие необходимой информации для изучения гуманитарных предметов. Этому, по ее мнению, уделяется мало внимания в ходе обучения [58].

Изучив работы О.А. Баранова, В.А. Возчикова, Д.К. Гришкина, А.В. Федорова, мы пришли к выводу, что медиакомпетентность обладает следующими характеристиками:

- наличие двух сторон – объективной (внешняя оценка компетентности) и субъективной (самооценка компетентности);
- структурированность – наличие базы знаний с особой организацией;
- относительность – связь с быстрым устареванием баз знаний;
- селективность – невозможность включения любой информации в уже имеющиеся знания;
- аккумулятивность – накопление знаний с течением времени;
- полифункциональность – выполнение разнообразных функций;
- самоорганизованность – самопроизвольное возникновение знаний [14, 30, 50, 147,148].

О.А. Баранов, Д.К. Гришкин, Н.В. Змановская выделяют несколько функций медиакомпетентности, а именно: познавательную, коммуникативную, адаптивную, нормативную, оценочную и интерактивную [14, 50, 64].

Большой вклад в теорию и практику медиаобразования, медиакультуры и медиакомпетентности внес основатель научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» – А.В. Федоров [146, 147, 148, 149, 150]. Опираясь на работу зарубежного исследователя Р. Кьюби(R. Kubey), он уточняет, что медиакомпетентностью является также готовность и способность к анализу и трактовке медиа [191].

А.В. Федоров отмечает, что медиакомпетентности характерны следующие компоненты, к которым относятся:

- опыт – наличие многочисленных и многократных контактов с медиаисточниками и медиаресурсами позволяют развить медиакомпетентность высокого уровня);
- умения – использование медиаресурсов и медиапродуктов в образовательных целях);
- созревание – готовность к самообразованию [149, 150].

Большое значение имеет понимание характеристик, которые могут быть отнесены к высокому или низкому уровню медиакомпетентности. Их список был разработан Дж. Поттером (W.J. Potter). К характеристикам высокого уровня Дж. Поттер отнес готовность и способность определять основной смысл медиатекста, проводить его качественный анализ, способность к дедукции, индукции и синтезу. К характеристикам низкого уровня медиакомпетентности ученый отнес: слабый интеллект, неуверенность в отношении многозначных медиатекстов, отрицательное отношение к информации, противоречащей имеющимся знаниям, и высокая импульсивность, предпочитаемая точности [196].

Далее обратимся к изучению зарубежного опыта формирования медиакомпетентности. Опыт использования медиаобразовательных технологий в учебном процессе других стран позволит нам всесторонне рассмотреть сущность и структуру медиакомпетентности.

В большинстве западноевропейских стран интенсивное развитие медиаобразования пришлось на шестидесятые годы двадцатого столетия. Французский педагог С. Френе (C. Freinet) создал и внедрил первую в мире систему обучения, основанную на идеях медиапедагогике. С. Френе считал необходимым использование прогрессивных средств обучения, каковыми стали типография и редакция: ученики набирали и печатали тексты. Такая работа способствовала приобретению навыков ручного труда, развитию зрительной памяти и внимания, значительному повышению грамотности. В

своей школе педагог также большое внимание уделял художественному творчеству. Ученики иллюстрировали тексты, рисовали, делали гравюры и таким образом создавали собственные медиатексты и вырабатывали навыки самостоятельной работы [179].

Примерно в одно время с С. Френе работал канадский ученый и педагог М. Маклюэн (M. McLuhan), разработал первую учебную программу по медиаобразованию для средних школ [94]. Его исследования, подтверждавшие пользу и необходимость изучения медиа, имели такое большое значение для развития медиаобразования в Канаде. На их основе в 1999 году изучение медиакультуры в школе стало обязательной частью обучения, а страна получила статус первой в мире, где медиаобразование официально признано и распространено на всей территории. Кроме того, учебная программа канадских школ является уникальной, так как предусматривает решение проблемы неоснащенности некоторых школ современной технической аппаратурой. В таких случаях преподавателю остаётся доступна печатная продукция: фотографии, газеты и журналы и т.п.

Наряду с Канадой одним из мировых лидеров в области медиаобразования является Австралия. Изучение медиа в этой стране предусмотрено в каждом из штатов. Австралийские педагоги уверены в необходимости развития медиакомпетентности, что связано с восприятием медиа как источника новой информации. Важно отметить, что основной характерной чертой австралийского медиаобразования является контакт с медиаресурсами Интернета.

В шестидесятые годы двадцатого века педагоги Германии стали рассматривать медиатехнологии как средства организации самостоятельной работы обучающихся. Медиатехнологии были интегрированы в учебный процесс преподавания обязательных дисциплин, таких как обществознание, география, иностранные языки и др.). Интегрированное медиаобучение в Германии подразумевает использование таких средств, как: изображения, аудиовизуальные медиа, пресса и мультимедиа. Важно отметить, что

медиа технологии используются в большинстве высших учебных заведений страны. При этом во время обучения большее внимание уделяется не только использованию медиаресурсов как таковых, а различным способам контактирования со всевозможными видами медиа. В Германии – большое количество специальных исследовательских институтов, занимающихся вопросами медиа (Национальный институт кино, науки и образования, Кассельский университет и др.). Стоит отметить, что такое внимание к сфере медиа в Германии обусловлено тем, что педагоги страны уверены, что изучение медиакультуры способствует развитию критического мышления и гражданского самосознания у обучающихся [146].

Влияние немецкой медиапедагогики, к сожалению, ограничено территорией небольшого количества стран с германоговорящим населением, хотя вклад специалистов страны в развитие медиаобразования является достаточно большим. К достижениям немецкой медиапедагогики можно отнести, то, что ими было выделено несколько основных функций медиаобразования:

- защитная;
- критическая;
- аналитическая;
- практическая;
- информационно-технологическая.

Примечательно еще и то, что для Германии характерен синтез медиапедагогики с теологией и церковной деятельностью (у церкви имеется собственное радио, газеты, книги, фильмы и т.д.), вследствие чего религиозных активистов наряду с педагогами волнуют способы воздействия медиа и они также стремятся участвовать в педагогическом процессе [146].

Медиаобразование также развито в скандинавских странах. Например, в Дании изучение медиа несмотря на то, что медиаобразование не представлено обязательной учебной дисциплиной и многие медиаобразовательные проекты в Дании основываются на энтузиазме отдельных ученых, медиаобучение

интегрировано во многие школьные предметы. Важно отметить, что профессию медиапедагога в Дании можно получить на факультете медиаобразования в Орхусском университете.

В Норвегии же, в отличие от Дании, медиаобразование было включено в национальный учебный план для средней школы еще в 1977 году, оно было представлено в интегрированной форме в основные школьные дисциплины. Большим шагом в развитии медиаобразования в стране стало принятие Национального учебного плана в 1997 году. Он предусматривал целенаправленное изучение медиатекстов, их значения для общества и т.п. В данном учебном плане уделяется много внимания практическим занятиям, которым посвящается около 60% от общего количества часов медиаобразовательных занятий. План также предусматривает довольно широкий круг дисциплин по выбору, что позволяет дополнительно расширять знания обучающихся о медиа.

Следует сказать, что для норвежского медиаобразования большое значение имеют труды выдающегося педагога страны Т. Панхоффа, который с конца двадцатого века занимается редакцией научно-методического журнала для педагогов «Tilt» (раньше носил название «Медиа в школе»). Ко всему прочему, в Норвегии по сей день развивается кинообразование, работает более семидесяти кино клубов для взрослых, молодежи и детей [146].

Немаловажным является следующий факт: к сожалению, только один из двадцати норвежских преподавателей имеет специальную подготовку в области медиа при том, что получение соответствующей квалификации предусматривает прохождение годичного элективного курса.

К скандинавским странам, активно занимающимся развитием медиаобразования, относится Финляндия, где медиаобразование интегрировано в школьные дисциплины и с 90-х годов, что является официально принятой частью национального учебного плана (с этого времени цели медиаобразования почти не отличаются от общепринятых).

Стоит отметить, что Национальное Министерство Просвещения создало план действий в области медиаобразования (студенты, школьники должны быть медиакомпетентными, для чего увеличивается количество используемых информационных сетей и результатов научных исследований), однако страна имеет существенное препятствие для распространения медиаобразования, которое заключается в недостатке хорошо подготовленных педагогов.

Шведские ученые В. Калмус, А. Сийбак, С. Фон Фейлитцен (V. Kalmus, A. Siibak, C. von Feilitzen) считают, что основной целью медиаобразования является развитие критического мышления и умения создавать собственные медиатексты, а также распространение демократических ценностей среди обучающихся [188].

Несмотря на то, что Швеция имеет давние традиции медиаобразования (с восьмидесятых годов XX века медиаобразование постепенно интегрируется в учебный процесс), только в 2000 году его официально внесли в Национальный учебный план.

Развитию медиаобразования и формированию медиакомпетентности педагогов уделяется большое внимание в США. Страна является мировым лидером в области медиакультуры, развивавшейся здесь интенсивнее, чем в других странах. Сложно переоценить влияние американских СМИ на формирование сознания детей и подростков всего мира. Сегодня медиаобразование в США можно охарактеризовать следующим образом: во-первых, оно интегрировано в основные школьные предметы, во-вторых, базируется на изучении отдельных тематических модулей, связанных с принципами создания медиатекстов, особенностями медиатекстов, их функционированием в обществе, в-третьих, основу медиаобразования в США составляет концентрическое изучение материала (возвращение к ранее изученным темам на усложняющихся уровнях), в-четвертых, педагогами активно используются традиционные формы обучения (урок, экскурсия, семинары и подобные) [146].

Таким образом, нами был проанализирован зарубежный опыт медиаобразования и формирования медиакомпетентности. Из приведенных выше данных можно сделать вывод о том, что вопросами медиаобразования занимаются во многих странах, что обусловлено появлением новых медиаресурсов, возрастанием их влияния на умы подрастающего поколения, и, как следствие, необходимостью формирования медиакомпетентности у будущих учителей. Следовательно, есть потребность в развитии критического отношения к получаемой из СМИ информации.

Отметим, что современный образовательный процесс в высшей школе связан с изменением характера проведения занятий и учебной деятельности в соответствии с новейшими требованиями. *Медиакомпетентность будущего учителя* является важнейшей составляющей его профессиональной компетентности. Ряд авторов (И.В. Григорьева, И.В. Чельшева, А.В. Федоров), рассматривая медиакомпетентность будущего учителя, приходит к выводу, что это:

- возможность для получения новых знаний в профессиональной сфере;
- рост мотивации студентов в ходе профессиональной подготовки за счет использования в учебном процессе разнообразных программных средств [48, 149, 158].

Медиакомпетентность будущего учителя – это знания и навыки для работы с информационным полем, в которое вовлечены все участники образовательного процесса как педагог, так и обучающиеся.

Зарубежные авторы О. Антон, Э. Гремины, А. Курниаван, К. Саид, (O. Anton, E. Gremigni, A. Kurniawan, K. Said) рассматривают медиакомпетентность как умение находить, оценивать, использовать, применять и передавать информацию [185, 199]. Также медиакомпетентность – это обладание всеми составляющими навыками медиаграмотности. Это не только использование различных информационных инструментов, но и это совокупность знаний, умений и опыта деятельности, причём именно наличие такого опыта является определяющим по отношению к выполнению

профессиональных функций. В работах И.В. Григорьевой и Е.В. Мурюкиной отмечается, что медиакомпетентность – это «вторая грамотность», поскольку изучение медиа технологий формируют представление о гармонии человеческого ума [49, 101, 102]. Медиакомпетентность включает в себя цифровую грамотность – это знания об устройстве и работе персонального компьютера, программных системах, об их функциях и возможностях. Среди разновидностей цифровых технологий наибольшей популярностью сейчас пользуются мультимедийные технологии и программные средства обучения. Мультимедийные технологии зачастую определяются как средство комплексного взаимодействия аудио- и визуальных эффектов с использованием современных цифровых средств, которые в процессе обучения могут интегрировать текст, звук, графику, съемку, воспроизведение и т.д. К программным средствам обучения традиционно относят: системы компьютерного тестирования студентов; системы учебного диалога; компьютерные тренажеры, имитирующие профессиональную деятельность специалистов; базы данных разного типа и уровня; электронные учебники; виртуальные лаборатории и другие.

Ряд авторов (Т.М. Гончарова, А.А. Новикова, И.В. Чельшева) под медиакомпетентностью подразумевают:

- 1) использование электронных информационных технологий в обучении;
- 2) навыки работы с информацией (обработка информации, получение и поиск информации, оценка информации, а также ее интерпретация);
- 3) этика работы в информационно-коммуникативном пространстве («нетикет» – сетевой этикет (от англ. net «сеть» + фр. etiquette «этикет») [45, 106, 158].

Сформулируем преимущества использования медиатехнологий в образовательном процессе вуза:

1. Повышается роль общения и творчества на занятиях. Медиа среда способствует общению преподавателя и студентов, группы студентов в целом,

а также побуждает к использованию и развитию творческого потенциала в решении тех или иных учебных задач.

2. При помощи медиатехнологий становится возможным проектировать индивидуальные образовательные траектории студентов, в рамках которых применяются разнообразные методы, такие как: метод проектов, кейс-стади, включающие многообразие индивидуально-личностных, программно-методических, информационных и коммуникативных аспектов.

3. Мультимедийные средства обучения чаще всего выступают как отдельные компоненты мультимедийного обеспечения учебного процесса.

Мультимедийное обеспечение процесса обучения построено, как правило, на применении нескольких элементов мультимедийного комплекса: интерактивные дисплеи, размеры которого определяются количеством студентов в аудитории; интерактивная доска с соответствующим оборудованием; необходимые сопроводительные устройства (компьютер преподавателя, различные гаджеты обучающихся, Интернет-подключение, веб-камеры, адаптеры и т.д.).

Все эти компоненты мультимедийного обеспечения процесса обучения могут быть соединены с облачной средой данного направления подготовки специалистов, разработанные и внедренные в высшей школе.

В связи с тем, что мы рассматриваем процесс формирования медиакомпетентности средствами смешанного обучения, перейдем его к характеристике. Анализ научных работ И.И. Климовой, Н.Ф. Паникаровой, М.А. Поляковой, Е.Ю. Чурилова, В.А. Фандей, М.С. Шавги, свидетельствует о том, что **смешанное обучение (blended learning)** является современным подходом организации образовательной среды, который включает в себя, как непосредственно работу «педагог-обучающийся», так и онлайн обучение при помощи ИКТ [72, 112, 117, 144, 160]. Важно отметить, что в данном виде учебного процесса традиционное и электронное обучение чередуются. «Смешиваться» могут как самостоятельное, так и совместное обучение, очное и дистанционное, структурированное и неструктурированное и т.д.

Понятие *blended learning* первым ввели в авиационной корпорации Boeing около 30 лет назад. Необходимость повышения квалификации сотрудников без отрыва от производства стимулировала к созданию нового метода обучения. Для решения этой проблемы были записаны обучающие аудио и видео компакт-диски. Способ оказался эффективен и выгоден руководству компании, и идею подхватили многие корпорации и бизнес-школы.

По мнению Е.Ю. Веревкиной, Д.А. Кизогян, Д.А. Фалалеевой, М.П. Щербатых, В.В. Яценко, появление данной модели обучения наиболее логично в мире, постоянно эволюционирующем в плане информационно-телекоммуникационных технологий [29]. Технология смешанного обучения начала развиваться особенно активно с 2006 года, что связано с выходом книги К. Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема (С. J. Bonk & С. R. Graham) «Справочник по смешанному обучению» [174].

Зарубежные специалисты дают разные определения смешанного обучения. Так, П. Коранекидж, Дж. Хлайсанг (P. Koraneekij, J. Khlaisang) рассматривают смешанное обучение как возможность использования двух или более методов представления информации [189].

С. Лазем (S. Lazem) представляет смешанное обучение как процесс описания решений для передачи содержания учебного материала комбинированным способом, также для описания обучения, используя варианты различных видов учебных занятий (очное обучение в классе, онлайн электронное обучение и самообучение на рабочем месте) [192].

С. Генг, К.М.Ю. Лоу, Б. Нью (S. Geng, К.М.У. Law, В. Niu) рассматривают смешанное обучение, как обучение, имеющее противоположные стороны и подходы такие, как: формальное и неформальное обучение (занятия, проводимые «лицом-к-лицу» и «он-лайн», координируемые действия и самостоятельный образовательный процесс, использование автоматизированных ссылок и общение с коллегами, чтобы достичь своих карьерных целей и общих целей организации) [182].

Н.С. Смирнова и В.А. Фандей полагают, что изменение системы образования связано с динамикой ее развития [133, 144]. Данные изменения приводят, прежде всего, к переосмыслению методов и форм современного образования. Исходя из этого, не существует одинаковых моделей смешанного образования. Это, в свою очередь, составляет массу трудностей в подходах и реализации данной технологии.

Определяя компоненты смешанного обучения, ученые из США, К.Дж. Бонк и Ч.Р. Грэхем выделили три компонента:

- непосредственное обучение, строящееся на схеме традиционного обучения, совместная работа преподавателя и обучающихся в учебной аудитории;

- индивидуальная (самостоятельная) работа обучающихся, основанная на самостоятельном поиске, анализе и отборе учебных материалов без помощи со стороны преподавателя;

- совместное (групповое) электронное обучение, онлайн курсы для неограниченного количества слушателей, подразумевающие в ходе обучения выполнение различных электронных заданий, участие в вебинарах, онлайн конференциях и т.д. [174]

Таким, образом, смешанное обучение сочетает в себе элементы, как традиционного обучения, так и инновационного. Одним из важнейших компонентов инновационного обучения является электронное обучение, что дает нам возможность, выделить его преимущества и недостатки.

Ряд исследователей (О.А. Волкова, И.Г. Грентикова, О.В. Кулешова) выражают мнение, что дистанционное обучение заменит традиционную систему, так как электронное обучение ускоряет процесс получения знаний [31, 47, 82]. Однако, О.В. Галустян, И.И. Климова, Н.Ф. Паникарова не разделяют этого мнения, поскольку участники образовательного процесса как преподаватели, так и обучающиеся не готовы отказаться от очного общения и передачи знаний, так как это повышает социокультурные навыки [34, 72, 112]. Традиционное обучение и отличается взаимодействием как между

преподавателем и обучающимися, так и обучающимися между собой. Обучение лицом к лицу позволяет делиться своими знаниями с другими, обмениваться необходимой информацией, общаться.

Одним из наиболее важных преимуществ смешанного обучения является возможность педагога презентовать учебный материал в различных формах.

К преимуществам смешанного обучения также относится удобство в оценивании и контроле знаний студентов. Тесты, итоговые задания и контрольные в электронной форме могут быть выполнены в любом месте и в любое время. Упрощается проверка тестовых заданий, исключая человеческий фактор – допущение самим преподавателем ошибок в их проверке, и, соответственно, в выставлении оценок.

Кроме преимуществ технологии смешанного обучения ряд авторов (Н.Ф. Паникарова, В.А. Фандей, М.С. Шавга, Е.С. Шушарина) выделяют его недостатки, к которым они относят: информационную неготовность образовательных учреждений, недостаточную разработанность методик и технологий преподавания в условиях смешанного обучения [112, 144, 160, 169]. В.А. Фандей, М.С. Шавга отмечают, что недостаточное количество методической литературы в данной области, а также отсутствие вариативных программ с использованием смешанного обучения в педагогической деятельности снижает результативность достижения необходимых результатов [144, 160]. Кроме того, к недостаткам следует отнести отсутствие высококвалифицированных программистов для обеспечения учебных заведений информационной базой. Это проблема не нова, но в то же время не нашла решения до сих пор.

В педагогической теории и практике преподавания в вузе А.Н. Афзалова, Н.А. Баранникова, А.В. Долгополова, О.В. Кулешова, А.И. Левендян, В.В. Нинашева, Л.Н. Саврасова выделяют несколько моделей смешанного обучения [12, 13, 82, 89, 105, 125].

Далее рассмотрим основные модели смешанного обучения в нашем исследовании.

Модель смешанного обучения «Ротация станций» (Station Rotation). Данная модель предполагает три вида образовательной активности обучающихся: обучение в небольших группах под руководством преподавателя, командная работа студентов, индивидуальная самостоятельная работа за компьютером под руководством педагога. При использовании данной модели требуется наличие двух педагогов – непосредственно преподавателя, разъясняющего материал, и его ассистента, выполняющего поддерживающую функцию. Модель смена рабочих мест «Rotation» представлена на рисунке 1.

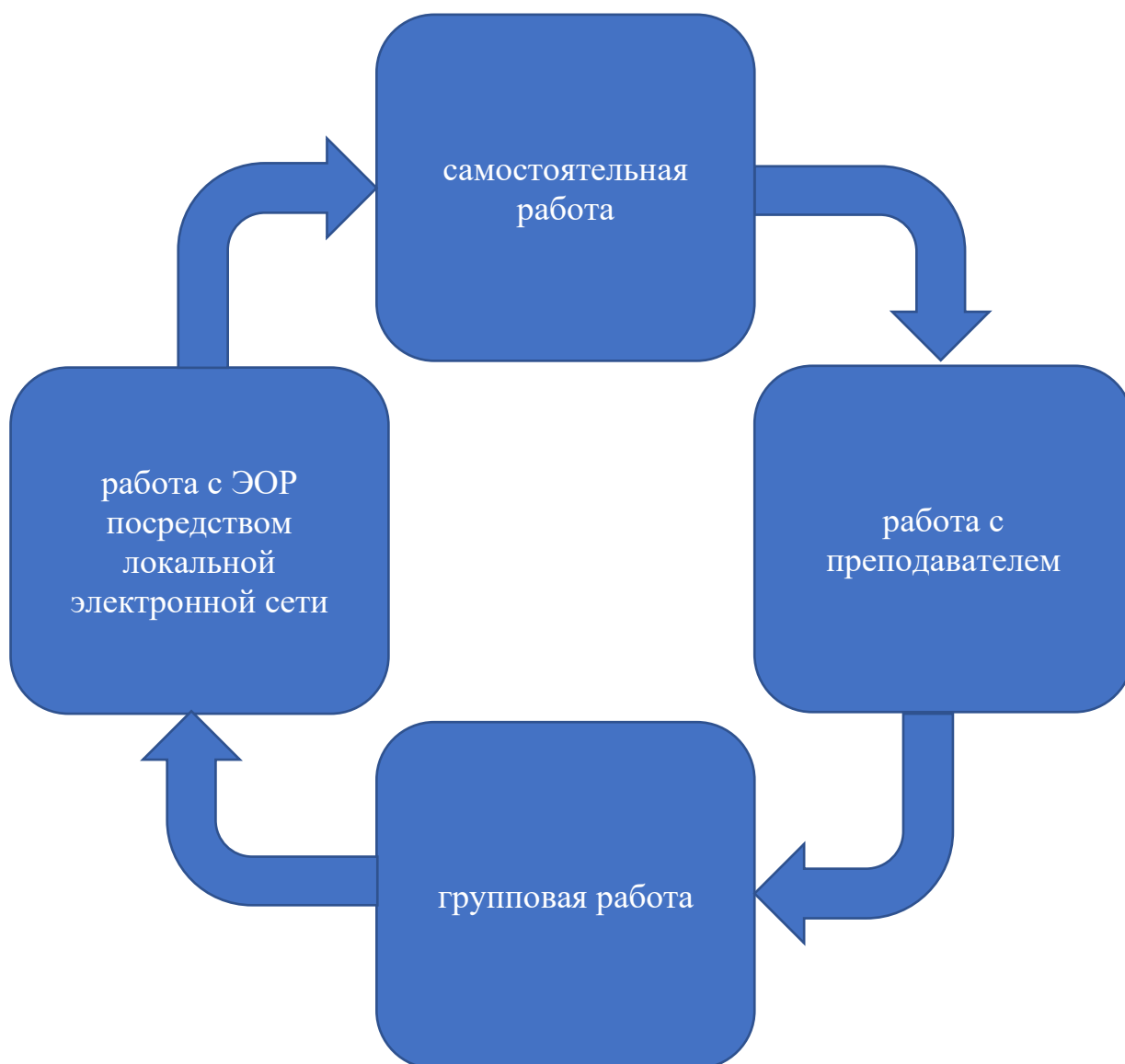


Рисунок 1. Модель смешанного обучения смена рабочих мест «Rotation»

Модель «Ротация лабораторий» (Lab Rotation). В процессе реализации данной модели обучение проводится в традиционном режиме, при этом студенты в определенный момент переходят в компьютерную лабораторию, где обучаются самостоятельно в режиме онлайн.

Модель смешанного обучения «Гибкий учебный план» (Flex Model). Реализация данной модели предполагает, что онлайн обучение является основной деятельностью обучающихся, а самостоятельная работа периодически прерывается на короткие сессии, во время которых обучение осуществляется классическими методами. Основная идея данной модели заключается в свободе выбора обучающимися учебного пространства в зависимости от собственных потребностей. Модель смешанного обучения гибкий план «Flex Model» отражена на рисунке 2.

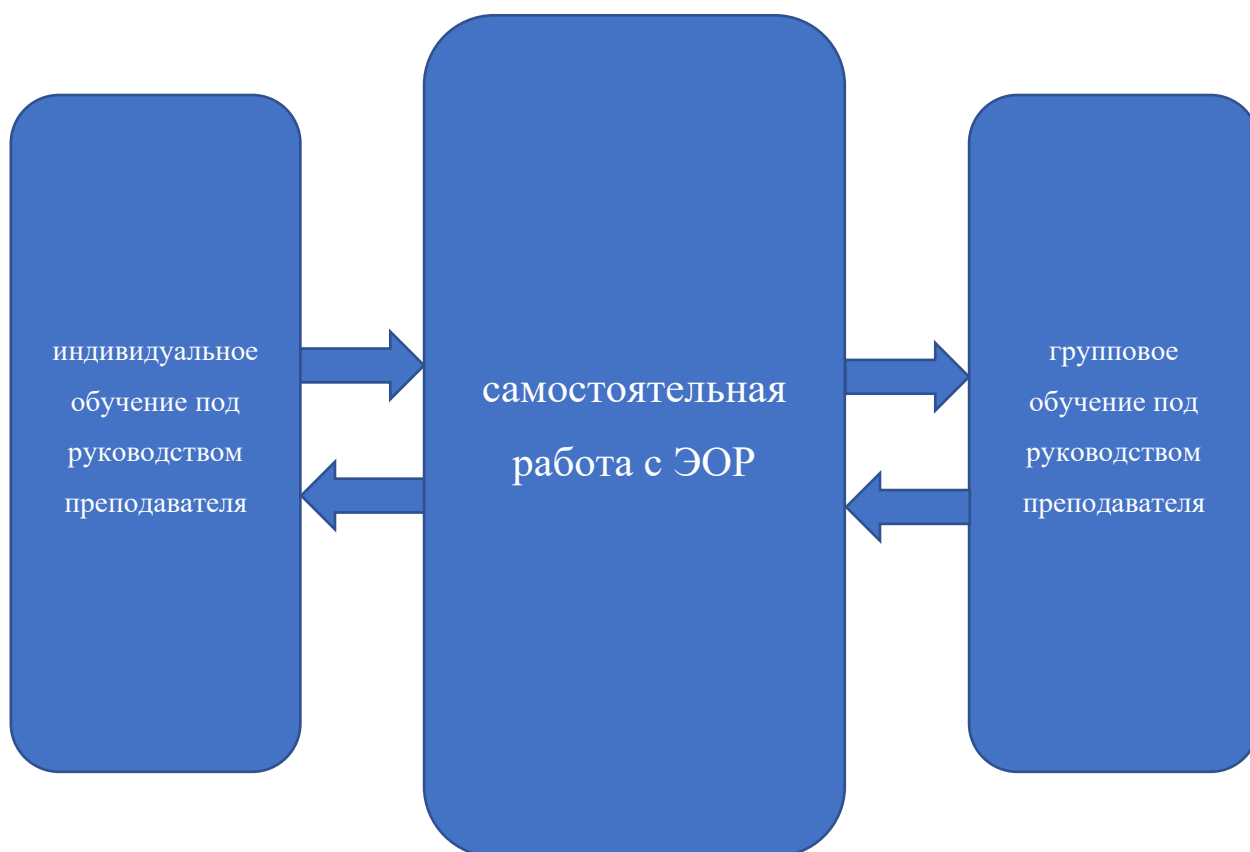


Рисунок 2. Модель смешанного обучения гибкий план «Flex Model»

Модель смешанного обучения «Перевернутый класс» (Flipped Classroom). Реализация данной модели предусматривает изменение способа подачи учебного материала. Студенты в самостоятельном режиме осваивают

видеолекции, материалы, размещенные на медиаресурсах Интернета, по темам предложенным преподавателем. Самостоятельная работа, как правило, осуществляется дома. Проверка усвоения самостоятельно изученного материала осуществляется преподавателем, как правило, в форме кейсовых заданий, тестов, эссе и т.д. «Перевернутый класс» предполагает интерактивное групповое обучение под руководством преподавателя как в аудитории, так и за ее пределами. Модель «перевернутый класс» «Flipped Classroom» представлена на рисунке 3.

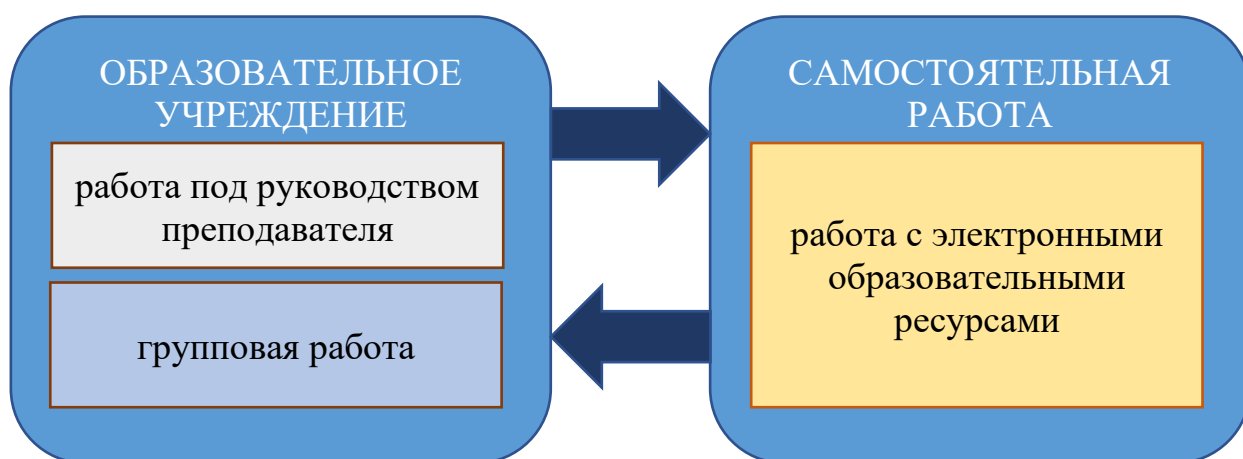


Рисунок 3. Модель смешанного обучения «перевернутый класс» «Flipped Classroom»

Расширенная виртуальная модель «Enriched-virtual Model». Данная модель отличается от «перевернутого класса» тем, что очные встречи участников образовательного процесса происходят не часто, в основном, для индивидуальных консультаций. При данной организации обучения студенты под руководством преподавателя осваивают только часть материала. В остальное время они выполняют электронные задания в соответствии с их индивидуальными потребностями. Модель смешанного обучения расширенная виртуальная модель «Enriched-virtual Model» отражена на рисунке 4.

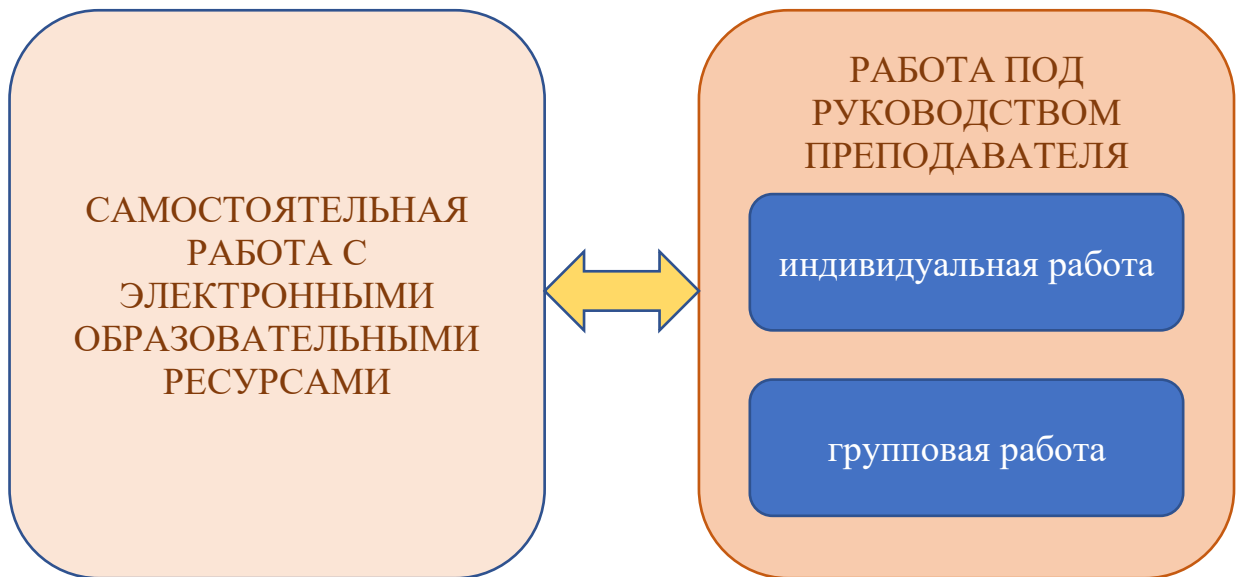


Рисунок 4. Модель смешанного обучения расширенная виртуальная модель «Enriched-virtual Model»

Модель «Смешай сам» (Self-Blend Model). Данная модель предусматривает как изучение обязательных курсов (дисциплин) в контактной среде под руководством преподавателя, так и освоение студентами дополнительных курсов (дисциплин) в самостоятельном режиме. Модель «Смешай сам» (Self-Blend Model) предусматривает составление как набора выбираемых обучающимися видов, форматов и режимов освоения различных учебных курсов, а также учебных площадок. Модель «Смешай сам» (Self-Blend Model) необходима для учета личных потребностей и целей каждого обучающегося. Модель смешанного обучения «Смешай сам» (Self-Blend Model) отражена на рисунке 5.

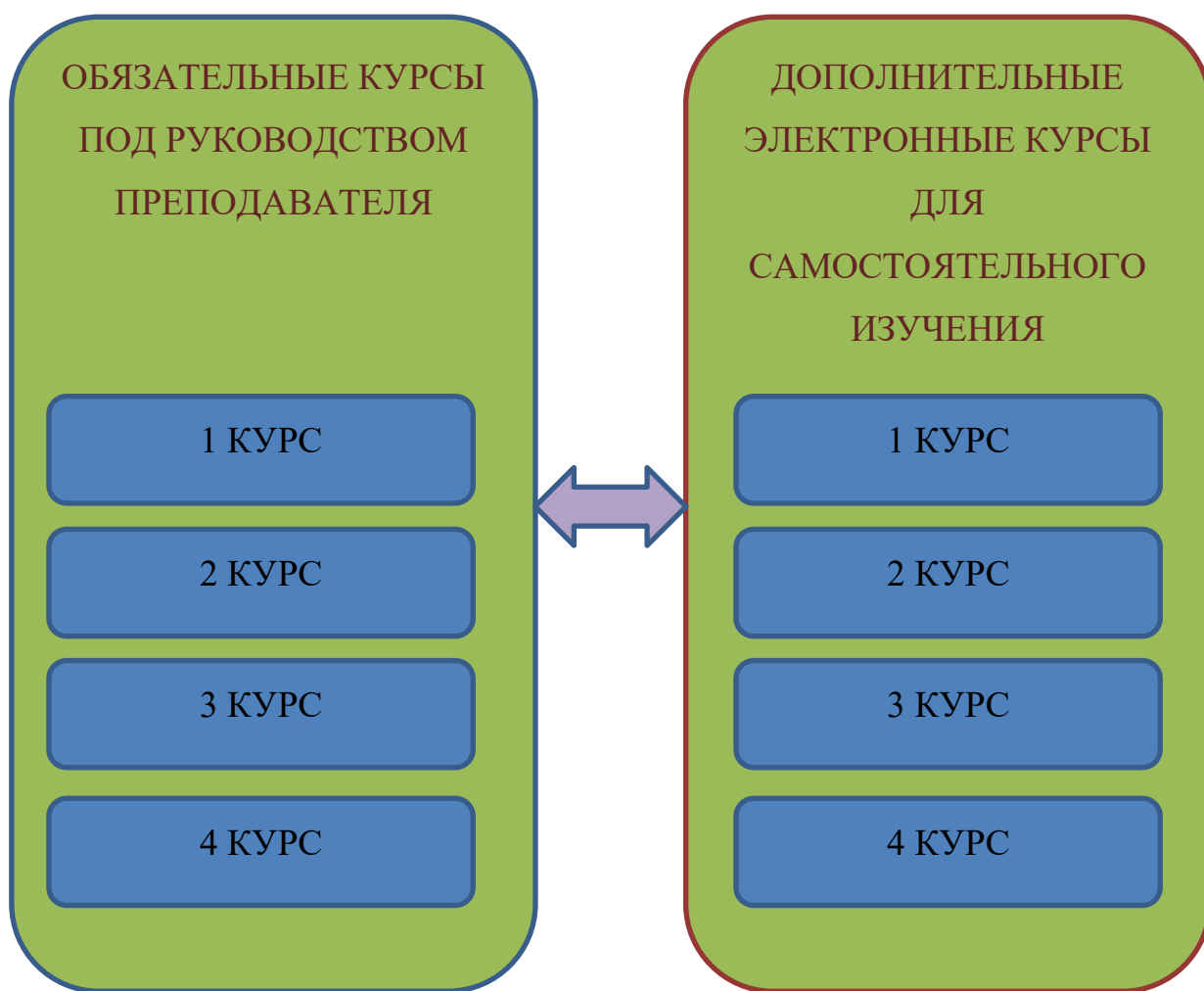


Рисунок 5. Модель смешанного обучения «Смешай сам» (Self-Blend Model)

По мнению Т.А. Асташовой, А.С. Бугреевой, А.А. Ивановой, М.В. Легана, А.В. Минкина, факторами успешной реализации вышеупомянутых моделей смешанного обучения являются: персонализация обучения, создание среды высоких ожиданий и наличие личной ответственности участников образовательного процесса [21, 65, 90].

Представленные образовательные модели смешанного обучения зачастую комбинируются друг с другом. Вариант комбинации моделей «Перевернутый Класс» (Flipped Classroom) и «Гибкий план» (Flex Model) основывается на совмещении занятий офлайн и самостоятельной деятельности студентов посредством электронного обучения, наиболее сложные темы педагог обсуждает со студентами в ходе личной встречи. Следовательно, смешанное обучение отличается от традиционного тем, что

студент, помимо присутствия на аудиторных занятиях, использует продукты цифровизации (гаджеты, ноутбуки и т.п.) для самостоятельного изучения учебного материала в удобное, исходя из личных потребностей, времени. Смешанное обучение стоит отличать от дистанционного, где обучающийся лично не взаимодействует с педагогом и посещает учебное заведение непосредственно для сдачи экзаменов (зачетов). Дистанционное образование, при всех возможных плюсах, не является альтернативой для развития у обучающихся таких навыков, как: коммуникативность, взаимодействие в группах (коллективе), проявление способностей к лидерству, которые они могут получить посредством традиционного обучения. В связи с этим, мы считаем, что дистанционное обучение (с компьютером один на один), как единственный вариант получения образования, будет недостаточным, обучающийся должен развиваться совместно во взаимодействии с группой, тем самым повышая уровень коммуникативных и социокультурных навыков.

Организация процесса обучения средствами смешанного обучения может быть реализована с помощью свойств виртуальной образовательной среды:

- интерактивной формы организации учебного процесса;
- системного характера содержания виртуальных образовательных материалов;
- искусственно созданной компьютерно-интегрированной среды;
- дидактического обеспечения виртуально предоставленных профессиональных знаний;
- отсутствия психологического барьера в восприятии знаний в виртуальном виде;
- организации самостоятельной индивидуальной деятельности студентов в виртуальном пространстве.

Проанализировав работы Е.В. Мурюкиной, Н.П. Рыжих, И.В. Челышевой, А.В. Федорова, мы сформулировали рекомендации по

формированию медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, к которым относим:

1. Необходимо интегрировать медиаобразование в учебные дисциплины. К таким дисциплинам можно отнести педагогику, русский язык, литературу, историю, социологию и др. Это позволяет снять часть нагрузки со студентов, связанной с поиском дополнительной информации по предмету. Следует отметить, что в условиях смешанного обучения интеграция медиаобразования в учебный предмет приводит к освоению инструментов медиатехнологий.

2. Формирование медиакомпетентности неразрывно связано с доступностью технических и программных средств для применения медиатехнологий. Организация медиаобразования должна в обязательном порядке быть с доступом в Интернет. Поэтому вузам необходимо иметь материально-техническую базу, которая позволит удовлетворить все современные требования к медиаобразованию.

3. Разнообразие материала должно сопровождаться адекватностью его подбора и применения. Информация, получаемая студентами, не должна быть перегружена ненужными подробностями, не относящимися к конкретному предмету, при этом она должна быть разнообразной, что подразумевает дифференциацию медиаобразовательной программы по уровням, целям и степени организованности учебного процесса.

4. Медиаобразование должно присутствовать в учебной программе с первого курса и не прекращаться на всех ступенях обучения.

5. Также педагогам высшей школы необходимо всячески мотивировать студентов на самообразование в области медиа и после окончания своего обучения. Изменения в медиапространстве происходят с огромной скоростью, поэтому непрерывное медиаобразование позволило бы избежать устаревания полученных знаний. Поэтому обучающимся должны заниматься самообразованием в области медиа и после окончания своего обучения в вузе. В вузе должны быть организованы курсы повышения

квалификации в области медиа для тех, кто хочет оставаться в курсе вновь появляющихся тенденций уже после его окончания [101, 102, 123, 158, 147, 148].

В рамках медиаобразования эффективнее всего использовать средства смешанного обучения, так как это позволяет вовлечь студентов в непосредственное взаимодействие со сферой медиа. В рамках этого мы предлагаем:

1. Проведение онлайн и офлайн занятий таким образом, чтобы материал, представленный на онлайн-платформах, дополнял, а не дублировал очные лекции. Это позволит мотивировать студентов заниматься как с помощью платформы, так и посещать очные занятия.

2. Осуществление принципа персонализированного обучения с помощью деления больших учебных групп на несколько небольших на основе уровня подготовки студентов. Это позволяет избежать отставаний в учебе, так как обучающиеся решают посильные задания.

3. Предоставление студентам возможности выполнять задания на онлайн-платформах неограниченное количество раз для достижения наилучшего результата. Таким образом будет осуществляться принцип мастерства, который позволяет обучающимся изучать материал и отрабатывать навыки в удобном для них темпе.

4. Создание системы быстрой оценки выполняемых заданий. Большая часть студенческих работ должна проверяться автоматически. Это позволит студентам всегда иметь наиболее полное представление о собственных успехах.

Выполнение предложенных рекомендаций позволит добиться улучшения осведомленности студентов в области медиа, что является в наши дни необходимым условием для построения успешной карьеры.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы заключаем, что под медиакомпетентностью будущего учителя средствами смешанного обучения следует понимать способность, готовность и умение к

использованию образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности; способность и готовность к созданию образовательных медиапродуктов (видеороликов, мультимедийных презентаций, видео-блогов, медиатекстов, инфографики и т.д.) на основе обучения, сочетающего режимы контактный (face-to-face), электронный (e-learning) и самообучение. Медиакомпетентность будущего учителя средствами смешанного обучения представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

1.2. Теоретико-методологические подходы к формированию медиакомпетентности будущих учителей

Главной целью высшего образования в профессиональной подготовке в век стремительной цифровизации является профессиональная подготовка будущего учителя нового поколения, который сможет выстраивать эффективные взаимосвязи в современной информационной образовательной среде, применяя в своей профессиональной деятельности новые информационные и медиатехнологии. Прежде чем перейти к разработке модели формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения, рассмотрим основные теоретико-методологические подходы формирования медиакомпетентности студентов вузов.

Системный подход. Обратимся к системному подходу как к теоретико-методологической базе нашей исследовательской работы. Образовательный процесс в вузе, в основе которого лежит системный подход, охватывает все элементы профессиональной подготовки будущих учителей: от постановки целей до проектирования модели формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения и проверки ее эффективности.

В XX веке системный подход занимал одно из главных мест в научном познании. Предпосылкой появления этого подхода был переход к новому типу научных задач. Во второй половине прошлого столетия возникли аналогичные задачи и в социальной практике.

Системный подход, который зародился в конце 60-х годов XX века и разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки таких как: В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин – это рассмотрение учебно-воспитательных процессов с позиций теории систем, т.е. как системы: комплексного взаимодействия и взаимосвязи компонентов [11, 16].

Системный подход базируется на создании модели объекта в теоретическом представлении какой-либо системы. По мнению В.Г. Афанасьева, при изучении особенностей данного подхода необходимо выделить две взаимодополняющие плоскости информационного моделирования:

а) плоскость структуры:

– выявление уровневой плоскости нахождения объекта, его функциональных возможностей по отношению к аналогичным объектам в общей метасистеме;

– определение структурных компонентов системы, оптимальности ее ресурсов и свойств с целью достижения баланса в эффективности развития системы и дальнейшего ее функционирования;

– создание условий для продуктивного взаимодействия компонентов системы;

б) динамичная плоскость моделирования:

– взаимодополнение структурных элементов между системой и окружающей средой, взаимовыгодное взаимодействие;

– эволюционирование, появление аналогичных систем, процесс регресса системы;

– поглощение средой [11].

Системный подход, рассматривающий системы и их функционирование определяет несколько основных классификаций систем, среди которых:

1. простые (не имеющие разветвленной структуры), сложные (имеют значительное количество элементов и взаимосвязи между ними) и большие (не могут быть оценены со стороны одного исследователя во времени и пространстве);
2. статические (компонентный состав которых остается постоянным во времени и пространстве) и динамические (изменяющие свое состояние во времени или пространстве как вероятностный объект)
3. материальные (совокупность материальных объектов, взаимосвязанных и взаимообусловленных) и абстрактные (системные продукты человеческого мышления);
4. закрытые (замкнутые для внешнего вмешательства) и открытые (система подвижного равновесия с введением и выведением содержательных частей).

Создание моделей в педагогических исследованиях, научных исследованиях, тематика которых связана с образовательной средой всегда будут воспроизводить оригинал системы в природе, те компоненты, из которых она состоит, дополняя новыми, более эффективными. Если оригинал системы по своим свойствам динамичен, тогда воспроизводятся базисные движения и изменения в моделируемой системе.

Оценка системных характеристик представлена на уровне нескольких элементов образовательной системы - целей, содержания, форм и способов получения образования, субъектов образовательного процесса, образовательной среды и результата образовательного процесса.

Значимость системного подхода к проблеме профессиональной подготовки педагога заключается в том, что существование коммуникативных связей между компонентами системы и компонентами внешней среды относится к двум основным структурным связям системы, подчиненности и согласованности. Подчиненность предполагает существование

доминирующего, главного компонента системы, является определяющим в функционировании и развитии системного объекта.

Изучив работы В.П. Беспалько, Ю.М. Брумштейна, И.Ф. Исаева, А.Б. Кузьминой, А.И. Мищенко, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова [16, 20, 139], мы заключаем, что применение системного подхода в научном знании эффективно при условии учета принципов:

1. Принцип деятельности: студенты становятся активными участниками образовательного процесса, они не просто получают готовую информацию, а сами добывают ее, анализируя разные источники информации.

2. Принцип системности: преподаватель дает студентам целостную, системную информацию об окружающей действительности, о роли и месте науки в системе наук, благодаря которой у них формируется целостная картина мира, для этого возможно проведение занятий на стыке наук.

3. Принцип минимакса: высшая школа обеспечивает усвоение знаний студентами на уровне социально-безопасного минимума (государственного стандарта), а также дает возможность студентам понять содержание образовательной программы в условиях максимального (творческого) уровня.

4. Принцип психологической комфортности: создание на занятиях атмосферы эмпатийной заинтересованности всех участников учебного процесса, ориентированной на реализацию идеи сотрудничества в образовательной деятельности и снятие стрессообразующих факторов учебного процесса.

5. Принцип творчества: максимальная ориентация на развитие творческих способностей обучающихся в учебной деятельности, самостоятельная деятельность в получении практического творческого навыка, развитие креативного мышления для решения нестандартных задач.

6. Принцип непрерывности: обучение должно быть организовано последовательно, с повышением компетентностного набора качеств профессионала на каждом уровне образования, в любой системе линейной или

вертикальной, но с учетом инвариативности (неизменяемости) технологии образовательного процесса.

7. Принцип вариативности: развитие у студентов разностороннего представления и понимания проблемных ситуаций в профессиональной деятельности, поиска эффективного варианта решения задачи; развитие способности к структурированному разбору вариантов и выбору наиболее оптимального варианта выхода из проблемной ситуации.

Таким образом, системный подход к проектированию процесса профессиональной подготовки будущих учителей позволяет рассматривать формирование медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения как единую систему, а также предусматривает реализацию принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики, создание активной образовательной среды вуза и комплексное использование форм, методов и средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Компетентностный подход. Следующим важным методологическим ориентиром исследования проблемы формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения считаем компетентностный подход. К исследованию компетентностного подхода обращались и обращаются А.А. Вербицкий, Ю.П. Ветров, О.В. Галустян, Л.А. Карнаух, Э.П. Комарова, О.Г. Ларионова, О.Г. Тринитатская, Д.Н. Шепель и др., в работах которых подчеркивается необходимость обращения к его ключевым понятиям «компетентность» и «компетенция» [25, 27, 34, 70, 75, 140, 165]. Следует отметить, что одним из первых исследователей проблемы компетентности являлся Дж. Равен – почетный профессор Эдинбургского университета, который занимался изучением процессов развития способностей на основе диагностики их природы, особенностей их формирования, развития и их последующего оценивания. В своей работе «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» Дж. Равен рассматривает компетентность как способность

обучающегося, которая предусматривает выполнение каких-либо действий, предполагающих наличие узкоспециальных знаний и узконаправленных практических навыков, а также специфических способов мышления, при которых обучающийся понимает, что за свои действия необходимо нести ответственность [119].

Важным моментом в рассмотрении компетентного подхода к проблеме формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения является определение понятий «компетентность» и «компетенция». Большинство ученых (А.А. Вербицкий, О.В. Галустян, Э.Ф. Зеер, О.Г. Ларионова, Э.П. Комарова, С.Б. Серякова, Э.А. Сыманюк, О.Г. Тринитатская) отмечает, понятие «компетенция» не отождествляется с понятием «компетентность», а выделяют понятие «компетентность» в отдельную, самостоятельную структуру [25, 27, 34, 63, 75, 130, 140]. Изучив их работы, мы заключаем, что понятие «компетенция» отождествляется с полученными индивидом знаниями, понятие «компетентность» – это то, как он сможет управлять благодаря полученным знаниям.

В работах М.И. Алдошиной, О.Г. Тринитатской, С.И. Трубачевой отмечается, что важным определением компетенции являются прописанные в виде инструкций и положений требования к набору профессионально-личностных качеств сотрудников (группе сотрудников) в организации. По их мнению, профессиональная компетенция входит в состав структуры личности специалиста, которая проявляется в виде преобразующей и управляющей профессиональной деятельности и готовности к самосовершенствованию, самообразованию индивида в профессии [5, 140, 142].

Стоит также отметить трехуровневую иерархию компетенций А.В. Хуторского, где он разделил компетенции на ключевые, общепредметные и предметные. К ключевым компетенциям А.В. Хуторской относят знания и умения междисциплинарного направления в системе образования. По его мнению, общепредметные компетенции – знания и умения в определенном направлении образовательной области; предметные

компетенции предполагают наличие знаний и умений в узконаправленных, отдельных от других уровней компетенций, частных, предметных сферах. Предметные компетенции также предполагают наличие четкого, конкретного описания компетенций, которые обучающийся получает в рамках определенной дисциплины [157].

Следует обратить внимание, что А.В. Хуторской к перечню ключевых образовательных компетенций добавляет компетенции, основы которых выходят из главных целей общего образования, которые в будущем станут основами опыта и навыков. Они представлены следующим образом:

- ценностно-смысловая компетенция включает в себя мировоззрение, ценностные представления, механизм самоопределения;
- общекультурная компетенция включает в себя духовно-нравственные основы жизни человечества, культурологические основы социальных традиций;
- коммуникативная компетенция- включает в себя знания языковых средств и умения их использования для эффективного взаимодействия в профессиональной сфере с коллективом и с окружающими людьми, также в коммуникативную компетенцию можно отнести навыки работы в команде, социальной группе и ответственное отношение к своей роли в коллективе;
- учебно-познавательная компетенция включает в себя набор знаний и умений в сфере развития познавательных способностей обучающихся в совокупности с учебной успеваемостью и возможностями к усвоению учебного материала на основе логического и методологического подхода;
- информационная компетенция включает в себя умение ориентироваться в цифровом пространстве для поиска необходимой информации, ее анализирование и отбор, способность структурировать данные и передавать их;
- социально-трудовая компетенция включает в себя знания и опыт гражданско-общественной деятельности во всех сферах жизнедеятельности;

– компетенция личностного самосовершенствования включает в себя стремление к некому идеалу, то есть желание овладевать навыками, получать знания и транслировать их [157].

В определении С.Б. Серяковой понятие «компетентность» имеет отношение к области умений, следующей за областью знаний. По ее мнению, компетентность представляет собой общую способность, в основе которой лежат знания, опыт, ценности, склонности, приобретенные благодаря обучению [130].

Таким образом, мы заключаем, что с позиции компетентностного подхода компетентность рассматривается как интегративная характеристика личности, состоящая из знаний, умений, ценностей, личных качеств и рефлексии. Формирование компетентности высокого уровня достигается только при наличии множества вариантов саморазвития, активизации способностей будущего специалиста через поиск новых актуальных решений на основе индивидуальных качеств личности. Применение компетентностного подхода к проблеме формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения способствует рассмотрению данной проблемы с позиции приобретения знаний, умений и навыков в области использования образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности.

Контекстный подход. Применение контекстного подхода в процессе формирования медиакомпетентности будущих учителей является эффективным методом организации педагогического процесса, так как основывается на практической, целенаправленной совместной деятельности преподавателя и студента, дающее возможность закрепить полученные знания на практике. Данный подход является одним из ведущих в методологии науки, ключевые положения которого разрабатывались А.А. Вербицким, Т.Д. Дубовицкой, М.Д. Ильязовой, О.Г. Ларионовой др. [23, 26, 27]

Применение контекстного подхода носит междисциплинарный характер, и на современном этапе применяется в научных исследованиях по

психологии, истории, социологии, а также в ряде других наук, так как методологическое значение данного подхода признано первостепенным на экспериментально-опытном этапе исследования.

Особое внимание исследователи контекстного подхода уделяют развитию мотивации обучающихся в процессе профессиональной подготовки, вследствие этого именно профессиональный контекст всех учебных дисциплин и всего содержания профессиональной подготовки в целом (в том числе и педагогов дополнительного образования) приобретает высокий уровень значимости. Определенное противоречие реализации контекстного подхода заключается в том, что обучающийся в процессе профессиональной подготовки усваивает преимущественно теоретические знания, отличающиеся от целей, содержания и способов профессиональной деятельности, к которой, собственно, готовит будущего специалиста высшая школа.

Контекстный подход реализуется на базе основных дидактических принципов, к ним относятся: принцип непрерывности – преемственности между уровнями и этапами образовательного процесса; принцип целостности, основанный на создании целостной системы ценностей в представлении студента об окружающем мире (природа-общество-человек); принцип творчества, предусматривающий проявление своих задатков и развитие способностей; принцип оптимального сочетания традиционных и инновационных технологий в учебном процессе, среди которых цифровые технологии сегодня играют одну из важнейших ролей.

Контекстный подход в качестве методологической основы нашего исследования формирования медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения позволяет осуществить объяснение и конструирование модели формирования медиакомпетентности студентов, способствует научному рассмотрению ее с позиции категориальной контекстной системы.

Основываясь на контекстном подходе, мы определяем процесс формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами

смешанного обучения как системную деятельность, являющуюся элементом педагогического процесса и эффективно на него воздействующую.

Проанализировав работы А.А. Вербицкого, М.Д. Ильязовой, О.Г. Ларионовой, мы пришли к выводу, что контекстный подход базируется на пяти аспектах:

1. Контекстный подход является теоретико-методологической базой нашей работы, в основе которой исследуется процесс формирования медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения.

2. Контекстный подход отражает активный характер профессиональной подготовки, ориентацию форм, методов и средств обучения на профессиональные цели, системное использование профессионального контекста в значении учебной деятельности высшей школы.

3. Контекстный подход представляет собой базовую составляющую сущностной характеристики медиакомпетентности студентов вузов, который позволяет охарактеризовать такие качества будущих учителей, как: инициативность, лидерство, взаимопомощь и коммуникативность, развивающихся за счет работы в сотрудничестве, посредством вовлечения будущих учителей в учебно-профессиональную деятельность в условиях применения медиатехнологий.

4. Контекстный подход представляет собой непрерывный процесс чередования различных видов деятельности, в том числе деятельности, направленной на формирование медиакомпетентности студентов, что позволяет достичь поставленных целей и задач исследования. Практическая работа студентов с ресурсами и средствами медиатехнологий оказывает важнейшее влияние на уровень сформированности компетенции владения медиатехнологий будущих учителей;

5. В основе контекстного подхода заложена не только профессиональная направленность исключительно теоретической подготовки будущих педагогов дополнительного образования, но и

квазипрофессиональная деятельность (в виде интерактивных, игровых методов учебной деятельности), а также учебно-профессиональная деятельность (в ходе производственных практик, научно-исследовательской деятельности учащихся). Все виды указанной деятельности требуют применения современных цифровых технологий - в качестве семиотических, имитационных, социальных учебных моделей и форм деятельности. Контекстный подход обеспечивает реализацию процесса обучения, приближая его к профессиональной деятельности через моделирование профессионально-ориентированных ситуаций [23, 27].

Применение контекстного подхода в процессе формирования медиакомпетентности будущих учителей основывается на регулярном взаимодействии преподавателя и студентов для реализации практико-ориентированной учебной деятельности, основанной на применении педагогических инструментов для эффективного усвоения знаний и умений в области применения будущими учителями медиатехнологий в своей профессиональной деятельности. Контекстный подход способствует формированию медиакомпетентности у студентов средствами смешанного обучения, поскольку обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, трансформируемую в профессиональную деятельность будущего учителя.

Социализирующий подход. Важным подходом для нашей работы является также социализирующий подход, изучением концептуальных основ которого занимались такие педагоги как: Г.А. Довженко, Е.В. Красноярова, Е.И. Махрова, А.В. Мудрик А.Л. Солдатченко [54, 80, 98, 99, 100, 135].

Активное использование медиатехнологий и смешанного обучения повышает эффективность и конкурентоспособность высшего образования в России. Это обусловлено переориентацией образования в целом на компетентностную модель обучения, которая подразумевает развитие социальных навыков будущих специалистов. Исследуя данный аспект, перед нами встаёт проблемный вопрос, который состоит в целесообразности и

эффективности использования смешанного обучения, которое традиционно не всегда предполагает тесное взаимодействие субъектов обучения в процессе социального воспитания личности будущего.

В своем исследовании мы рассматриваем социализирующий подход к формированию медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения с точки зрения своеобразной стратегии учебно-профессиональной деятельности, которая реагирует на изменения социально-культурного состояния общества, внося предложения по модернизации образовательной системы, путем поиска новых эффективных подходов организации жизнедеятельности студентов, их положения относительно общества и мира в целом. Такое определение социализирующего подхода дает почву для осмысления теоретических представлений о сложнейших процессах, происходящих в педагогической практике, связанных с быстрыми темпами роста цифровизации всех сфер жизни общества, в том числе и профессиональной. Важнейшие фундаментальные теории претерпевают существенные изменения в современной гуманитарной науке, уступают место новым теоретическим концепциям, вырабатывающим новые методы, средства и подходы к обучению и воспитанию.

Социализирующий подход в профессиональной подготовке педагога ориентирует преподавателя и студента на формирование коммуникативной компетентности через общение, причем не ограничивая данный процесс, только реальным общением, коммуникативные действия могут происходить и в виртуальном пространстве. Поэтому использование медиатехнологий как средства в пределах социализирующего подхода не только возможно, но и обязательно. В то же время в рамках социализирующего подхода можно опираться на социализирующий характер и коммуникативную направленность всех видов обучения студентов, мотивированных к обучению, соответствующей их интересам - профессиональным, личным.

Социализирующий подход в профессиональном образовании представляется как открытая система с множеством направлений, в которой

на личность студента оказывает множество факторов социального воздействия. Студент, как центр образовательного пространства, вырабатывает, в процессе взаимодействия с участниками этого пространства, свою индивидуальную «социальную эффективность», являющуюся основой для социализации его личности, определения своей роли в общественной жизни. В диссертационном исследовании М.М. Плоткина анализируются идеи социального обучения, наиболее широкое распространение которых наблюдалось в послереволюционное время в 1920-е годы в отечественной педагогике и развивались такими учеными как: Н.Н. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин [116]. М.М. Плоткиным подчеркивается, что социализирующий подход строится на образовании и воспитании в рамках определенного общества, принятых в нём правил, традиций, запретов и этических норм, и требований [116]. Эти понятия являются основными в построении обучения и воспитания. Процессы обучения и воспитания тесно связаны, поэтому принципы и формы воспитания находят отражение в построении стратегии обучения, и наоборот.

Согласно Г.А. Довженко, Е.В. Краснояровой, Е.И. Махровой, А.В. Мудрику, в современном научно-педагогическом сообществе социализирующий подход предполагает:

- обучение и воспитание в социальной среде;
- педагогическое сопровождение процесса личностного становления обучающихся, выработку модели индивидуально-деятельностной линии поведения;
- освоение и выработка личностного отношения к нормам, ценностям и установкам в условиях образовательного пространства [54, 80, 98, 99, 100].

Обобщая вышесказанное, нами было отмечено, что социализирующий подход возможен только в сочетании данных феноменов. Таким образом, можно заключить, что обучение представляется как процесс и результат передачи социально значимых знаний и формирования социально значимых

умений и навыков, а воспитание – процесс, который формирует личные качества обучающегося в процессе его социализации.

Педагогические условия, направленные на развитие личности студентов вузов, должны ориентироваться на возможность создания универсально эффективных личностных и социальных установок обучающихся, непосредственно, для поднятия уровня духовного и культурного потенциала общества. Применение социализирующего подхода в нашем исследовании формирования медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения обусловлено возможностью способствовать гармоничному развитию личности студента за счет развития творческого его потенциала в интересах общества и его самого; совершенствования его коммуникативных способностей при решении проблемных ситуаций в профессиональной деятельности, поиска компромиссов, бесконфликтного поведения и сотрудничества в ходе реализации профессиональной деятельности. Проанализировав работы Г.А. Довженко, Е.В. Краснояровой, Е.И. Махровой, А.В. Мудрика, Е.Д. Тельмановой, Р.М. Шайдуллиной, можно заключить, что эффективная организация обучения и воспитания студентов вузов создает необходимые условия для формирования у обучающихся знаний, умений и навыков сознательного управления собой, самосовершенствования и самореализации, необходимых для формирования медиакомпетентности [54, 80, 98, 99, 100, 139, 161]. К основным социализирующим характеристикам, необходимым для формирования медиакомпетентности будущих учителей можно отнести:

1) умения: определять свои жизненные ценности, исходя из норм и установок в обществе; быстро реагировать на изменения в обществе; ставить адекватно-достижимые цели и планировать ее реализацию, учитывая внутренний энергетический потенциал; выстраивать линию своего поведения с учетом этических норм;

2) способности: ориентироваться в законодательных актах, определяющих права и обязанности граждан; принимать во внимание свободы

и права каждого человека и/или какой-либо социальной или общественной группы; основываться на толерантном отношении к социальным нормам и правилам в обществе и адекватно реагировать на необходимость им следовать; соблюдать этикет межличностного взаимодействия;

3) личностные качества: адекватная самооценка, осознание и уверенность в своих задатках и способностях, ответственность, целеустремленность, эмпатия, правосознательность, эмоциональная устойчивость, инициативность, толерантность.

Процесс развития личности студента должен быть контролируемым и четко организованным, иначе стихийная и ненаправляемая социализация может иметь негативные последствия. Развитие гармоничной личности студента происходит с помощью преподавателей, направляющих и корректирующих процесс развития, во время получения высшего образования наставниками могут выступать, как преподаватели, так и студенты старших курсов, при условии, что в образовательном учреждении функционирует школа наставничества.

Существует множество факторов, влияющих на процесс развития. Так, как образовательные учреждения относятся к одним из основных социально-контролируемых факторов развития, в связи с этим на них ложится ответственность по эффективной организации и созданию эффективных педагогических условий развития обучающихся.

Процесс социализации в профессиональной среде возможно рассматривать с двух сторон. С одной стороны, студент приобщается к общепринятым нормам и правилам, становясь членом общей системы профессионального общества. С другой стороны, студент учится работать автономно и самостоятельно, решать возникшие трудности и проблемы, искать подход к различным участникам общественной жизни. Таким образом, закладывается его индивидуальность. То есть, это двухсторонний процесс, так как приобщение к общим целям ведёт личность к развитию собственных навыков, то есть персонализации, обретению «Я».

Возможности использования инструментов педагогических технологий и воспитательного процесса, влияющие на развитие компетенций социального направления личности студента, мы называем социализирующими возможностями. К таким возможностям можно отнести: создание и участие в моделируемых, на основе реальных или выдуманных, ситуациях; воспроизведение социальных ролей в векторе профессиональной деятельности; работа в команде, построение траекторий взаимосвязи между обучающимися или непосредственно с преподавателем, исходя из ситуационных требований или контекста.

На наш взгляд, серьезной перспективой в плане научно-педагогических исследований будет являть вопрос о взаимосвязи применения технологий смешанного обучения и социализации личности. Социализация проявляется в нескольких аспектах:

- социализация как трансмиссия, то есть трансляция информации, эмоций, ведомостей и т. д.;
- социализация как понимание (между участниками процесса коммуникации и как самопонимание);
- социализация как влияние на других участников коммуникативного процесса (средствами различных знаков и символов вербального и невербального характера);
- социализация как обмен значениями (поиск общих принципов восприятия, понимания, позиций);
- социализация как компонент общественного процесса (отображение групповых норм и ценностей, функция контроля и координации усилий в социуме).

В исследованиях Г.А. Довженко, Е.В. Краснояровой, Е.И. Махровой, А.В. Мудрика содержание понятия социализация обладает различным толкованием:

- 1) как способность устанавливать контакты с субъектами коммуникативного процесса и взаимодействовать;

- 2) как сформированность коммуникативных умений - прежде всего, языковых и речевых;
- 3) как особое личностное качество;
- 4) как совокупность соответствующих коммуникативных знаний об этике, нормах, правилах общения, и способность реализовать их на практике в коммуникативном процессе [54, 80, 98, 99].

Социализирующий подход важен для нашего исследования, поскольку он является эффективной основой для использования технологии смешанного обучения (blended learning) в обучении студентов вузов и формировании у них медиакомпетентности. Следует отметить, что гибкость системы смешанного обучения дает преподавателю больше возможностей для использования медиатехнологий в обучающей деятельности.

Необходимо отметить, что во время традиционного занятия на общение преподавателя и студентов, студентов между собой выделяется не так много времени. Преподаватель тратит много времени на объяснение темы, инструктаж по выполнению упражнений для отработки материала. В этом случае индивидуальное общение педагога и обучающегося сводится практически к нулю.

Смешанное обучение дает возможность преподавателю построить работу с учётом индивидуальных особенностей студентов. Преподаватель должен быть заинтересован в том, чтобы дать обратную связь, чтобы обучающийся понимал, над чем ему работать, задавал продуманные вопросы. Преподаватель становится консультантом, партнером, координатором. Он учит учиться, ориентироваться в мультимедиа-пространстве, отбирать информацию.

По мнению З.А. Карамановой и М.А. Ковардаковой, смешанное обучение усиливает социальный эффект процесса ознакомления с инновациями в педагогической науке, так как оптимизируется времязатратность на внедрение и освоение новой технологии в кругу педагогического сообщества [69, 73].

Представителям академического сообщества необходимо быстро реагировать на поднятую в образовательной среде «социальную волну», которая создает предпосылки стимулирования научного интереса ученого к исследованию современных проблем теории и практики смешанного обучения. Таким образом, самому студенту становится удобно узнавать об инновациях в области образования, передавать собственный опыт другим студентам, поддерживать контакт с ними.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что современный преподаватель должен быть не просто преподавателем «с учебником и мелом», он становится «цифровым преподавателем». Педагог смешанного обучения в вузе – это организатор и «управленец» учебной и профессиональной деятельности студентов, который ориентируется в своей работе на постоянную смену видов учебной деятельности, основанную на внедрениях новых технологий по организации традиционного и дистанционного обучения. В таких условиях преподаватель применяет навыки управленческой деятельности, становится «менеджером» учебной деятельности студентов. Профессия преподаватель в современных условиях должна быть многогранной и включать дополнительные специализации такие как: педагогический дизайнер, разработчик индивидуальных траекторий, модернизатор учебных программ.

Смешанное обучение, основанное на социализирующем подходе, включает в себя использование медиатехнологий в обучающей деятельности, которые вносят в образовательный процесс демократичность, открытость, мобильность. Социализирующий подход позволяет учитывать индивидуально-личностные способности студента, его мотивацию и потребности в образовательных продуктах, способствует планомерному познавательному развитию студента. Только при таком условии студент становится субъектом учебной деятельности, ее активным участником. Можно сделать вывод, что для построения эффективной работы необходимо поддерживать постоянное общение, которое включает в себя взаимодействие

со студентами в области обучения конкретной дисциплины. Целью педагогического общения является формирование у студентов мотивированного, целенаправленного отношения к приобретению коммуникативных навыков, необходимых им в будущей профессиональной деятельности. Тренировка общения осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях: теоретическом (осознание студентами целей, содержания и структуры профессионального общения) и практическом. Здесь ролевое поведение особенно эффективно в различных ситуациях общения, обсуждении занятий. Успех профессиональной деятельности будущего учителя во многом зависит от уровня его коммуникативных навыков.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о целесообразности использования технологии смешанного обучения с целью социализации студентов. Работа студентов в микро-группах, способствует обмену мнениями, расширяет их кругозор, что благоприятно влияет на формирование их компетенций.

Технологический подход. Следующим методологическим подходом нашего исследования формирования медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения является технологический подход, поскольку формирование медиакомпетентности связано с использованием ИКТ. Кроме того, рассматривая формирование медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения, следует учесть также такие понятия, как: «технология обучения», «образовательная технология», «педагогическая технология». В таком контексте технологический подход изучался и изучается такими исследователями как: В.Б. Беспалько, Н.М. Борытко, И.В. Роберт, Г.К. Селевко и др. [15, 18, 122, 128]

Обратимся к понятию «технология обучения», которое зародилось в США и быстро вошло в научный обиход во всех развивающихся странах. В зарубежной педагогической литературе этим термином обозначалась идея технологизации учебного процесса. Такая трактовка сохранялась до 70-х годов XX века. В это время в педагогической науке укоренилась идея абсолютной

управляемости учебной деятельности, которая способствовала новым установкам педагогического процесса: способ решения дидактических проблем зависит от качества управления учебным процессом, где четко обозначены цели, достижение которых поддается четкому описанию и определению.

Отечественные ученые В.Б. Беспалько, Н.М. Борытко, Г.К. Селевко обращаются к понятию «педагогическая технология». Они интерпретируют ее как исследование, задачей которого является выявление принципов и закономерностей, разработка средств и способов оптимизации образовательного процесса, основанных на результатах анализа факторов конструирования и применения материалов, влияющих на эффективность образовательной деятельности [15, 18, 128].

В нашем исследовании технологический подход к формированию медиакомпетентности студентов вузов непосредственно связан с использованием информационно-коммуникационных технологий в смешанном обучении. В работах М.Н. Евстигнеева, И.В. Роберт, О.Г. Смоляниновой, Р.А. Шаухаловой, О.Н. Шорниковой, Е.Т. Яруськиной, Н.У. Ярычева отмечается, что ИКТ необходимы современному учителю, в этих технологиях заложен большой потенциал для повышения качества его будущей профессиональной деятельности [56, 122, 134, 163, 168, 171]. В этой связи необходимо знать тенденции инновационных изменений, которые вносятся в сферу образования. Отражение проблематики инновационного характера развития системы профессионального образования обеспечивают его ориентацию на получение образования на высоком уровне.

На современном этапе развития высшего образования возрастает роль использования информационно-коммуникационных технологий в обучении. Внедрение новых технологий в образовательные учреждения позволяет решать такие задачи, как: развитие единого информационного пространства образовательных индустрий, создание, развитие и использование управляемых информационных образовательных ресурсов.

Также приходит понимание, что традиционная система высшего образования нуждается в усовершенствовании, что предусматривает интерактивность и сотрудничество в обучении. Для повышения его качества необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии в обучении студентов.

Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов предусматривает применение средств информационно-вычислительной техники, которые определяют компоненты такие, как: технические, программно-технические и организационно-методические. Сейчас профессиональное образование не позволяет строить обучение на усвоении готовых знаний. Студентам вузов все чаще приходится сталкиваться с самостоятельной работой, развивать критическое мышление и умение анализировать. Это позволяет им подготовиться к дальнейшему самостоятельному обучению, и, как правило, из них выходят хорошие специалисты, знающие свое дело.

Чтобы все это реализовать успешно, студент должен перестать быть пассивным потребителем знаний, а преподаватель – простым транслятором. Использование новых технологий должно подталкивать будущего специалиста развивать его способности. Роль педагога в таком случае возрастет – теперь он станет организатором учебно-воспитательного процесса.

Кроме того, информационно-коммуникационные технологии выступают в качестве функциональных компонентов других видов технологий и выполняют роль интеллектуального ряда последних. Эти технологии своевременны и перспективны для использования в сфере подготовки будущих учителей. Востребованность этих технологий определяется дидактическими функциями, которые подразделяются на первичные и вторичные.

Ценность технологического подхода к формированию медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения

заключается в определении оптимальных способов и форм включения обучающихся в образовательный процесс.

Технологический подход в рамках профессионального образования связан с разработкой электронных образовательных ресурсов для прикладного применения в качестве средств обучения студентов. При разработке и применении электронных образовательных ресурсов преподаватели вузов должны опираться на возрастные, личностные и психологические особенности студентов. Следует отметить, что оптимально организовать данный процесс могут преподаватели вузов, имеющие высокий уровень технологической. Преподаватель, владеющий современными образовательными технологиями способен проявить гибкость при использовании методов и средств обучения и, конечно, модифицировать свои профессиональные действия.

Технологический подход способствует реализации потенциала информационных технологий в качестве средств, которые помогают успешно решать вопросы оптимизации профессионального образования и воспитания личности студентов. Информационно-коммуникационные технологии служат действенным педагогическим инструментом при наличии необходимых условий. Главное условие внедрения этих технологий не простота использования и доступность, а повышение качества образования на основе технологического подхода.

Таким образом, проведенный анализ методологических подходов показал, что системный подход позволяет рассматривать формирование медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения как единую систему, что предусматривает реализацию принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики; применение контекстного подхода к процессу формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения направлено на практико-ориентированную образовательную деятельность, основанную на использовании будущими учителями медиатехнологий в своей профессиональной деятельности;

применение социализирующего подхода обусловлено возможностью совершенствования коммуникативных способностей обучающихся благодаря социальному взаимодействию в ходе формирования медиакомпетентности, поиска совместных решений в ходе профессиональной деятельности; ценность технологического подхода к формированию медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения заключается в использовании ИКТ.

1.3. Модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения

Для теоретического построения модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения необходимо рассмотреть проблему моделирования.

Историческое зарождение процесса моделирования, как метода научного познания происходило постепенно начиная с древних времен, внедряясь в различные отрасли науки. В дальнейшем моделирование претерпело ряд трансформаций в процессе своего становления и закрепления в таких областях и отраслях научного знания, как инженерия, история, химия, физика, педагогика и др. Параллельно с моделированием быстрыми темпами развивалось такое понятие, как методология. Эти два компонента научного познания были независимы друг от друга и получали свое развитие в разных областях науки. Со временем научное сообщество пришло к выводу, что моделирование – это составляющая методологии научных исследований. Н.М. Борытко, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов обозначили моделирование как метод научного познания и признали его универсальным методом для применения в научных исследованиях [18, 132].

Анализ литературных источников по проблематике моделирования раскрывает понятие «модель» для решения задач научного исследования.

Термин «модель» имеет латинское происхождение «modulus» – мера. В научной литературе понятие «модель» рассматривается в нескольких значениях. Согласно «Философскому энциклопедическому словарю», термин «модель» толкуется как «аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, концептуально-теоретического образования» [153]. Согласно «Педагогическому словарю», моделирование рассматривается как «построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов» [74]. Основной целью процесса моделирования считается схематическое изображение изучаемых научных объектов.

А.А. Деркач и Е.В. Селезнева рассматривают модель как некую гипотезу, согласно которой в рамках заданных систем представлена модель, заданная целью и предполагающая конечный результат. Компонентный состав модели определяется особенностями моделируемого объекта и целью, поставленной перед субъектом [53].

Также моделирование представляют в виде процесса конструирования, в основе которого лежит процесс изучения свойств некоего объекта в виде дубликата, который воспроизводит те же свойства, компоненты и системные связи, как и оригинал. При построении модели, таким образом, все структурные элементы системы оригинала переносятся в новую модель-дубликат предыдущей системы. Процесс создания новой модели дает возможность всестороннее изучить свойства, характеристики и особенности объекта. Такое замещение с помощью моделирования позволяет описать изучаемый объект по упрощенной схеме.

Теоретико-методологический анализ психологических и педагогических работ С.И. Архангельского, С.А. Машникова, В.И. Михеева, Н.Н. Нечаева, посвященных изучению метода моделирования, позволяет выделить его положительные стороны. Так, благодаря применению метода моделирования у субъекта появляется возможность совершать эксперименты с моделью, которая является более доступным объектом для изучения, чем психическая

реальность; модель предстает как совокупная система входящих в нее взаимосвязанных элементов, что позволяет изучить ее на всех уровнях; рассмотреть внутреннюю организацию психического или педагогического явления; проверить правильность выдвинутой ранее гипотезы [9, 104]. Метод моделирования предполагает владение структурированным языком, в результате чего появляются новые понятия и уточняются старые.

Применение метода моделирования в педагогических исследованиях на современном этапе достаточно ограничено, даже при условии всех вышеописанных преимуществ. Это обусловлено рядом сложностей, возникающих при применении методик, взятых из точных наук, к которым относится моделирование, в науках гуманитарных. Широкое внедрение метода моделирования в педагогических исследованиях возможно при условии преобразования данного метода к особенностям гуманитарного направления в науке.

Анализируя педагогическое моделирование как научно-теоретическую проблему, можно сформулировать исходные положения применения моделирования в педагогических исследованиях:

1. Педагогическое моделирование основывается на перманентной сменности педагогических процессов, явлений и систем, и особенности субъектов образовательного пространства, исследования которых невыполнимы без достаточного обобщения. То есть учет комплекса всех переменных факторов и условий воздействия на исследуемую педагогическую категорию настолько перегружает ее, что делает невозможным валидную фиксацию ее состояния в определенном временном промежутке.

2. Актуальность применения педагогического моделирования определяется сложностью измерительных процессов в педагогических исследованиях в результате отсутствия объективных критериев и соответствующих им валидных средств определения уровня эффективности определенных педагогических феноменов.

3. Отсутствие объективных возможностей исчерпывающего описания педагогических явлений, процессов и систем определяют реальные предпосылки его изучения путем формализации, схематизации и упрощения для отслеживания отдельных определяющих качеств и характеристик, подлежащих изучению, оценке и влиянию. Итак, педагогические исследования осуществляются не напрямую, а средствами моделирования.

4. При условии высокого уровня обобщения спроектированная модель имеет потенциал для разносторонних интерпретаций и разработки технологий реализации модельных решений, то есть обладает жизнеспособностью к реализации в практических измерениях образовательного пространства. Таким образом, модель — это концептуальный инструмент, аналог определенного фрагмента социальной действительности, который служит для хранения и расширения знания о свойствах и структуре процессов, моделируемых, ориентированных на управления ими.

Создаваемая модель в педагогических исследованиях дает возможность спрогнозировать развитие изучаемого процесса или явления в виде сценария вероятного решения рассматриваемой в исследовании проблематики. Применяя методы наблюдения, экспериментального воспроизведения и др. в педагогических исследованиях, зачастую, качественные результаты получить не удастся, но при этом многочисленные исследования, которые опираются на метод моделирования, свидетельствуют о действительной эффективности применения данного метода.

Э.П. Комаровой были отмечены следующие положительные стороны моделирования.

1. При конструировании модели учитываются не только существующие связи предметной области, но также и желательные. Конкретная цель исследования является основой построения модели.

2. Модель создается с учетом общего содержания, а также отдельных компонентов и взаимосвязей исследуемого объекта.

3. Построение модели позволяет выявить факторы и процессы, влияющие на детерминацию функционирования исследуемого объекта с учетом текущего состояния [75].

Таким образом, моделирование является методом исследования, которое позволяет определять приоритетные направления решения проблемы исследования через учет существенных факторов влияния и взаимосвязей между ними. Педагогическое моделирование — это процесс создания педагогической модели как формализованного воспроизведения структуры проблемы исследования. Для существующих педагогических систем моделирования является отражением характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте (педагогической модели); для инновационных педагогических систем — это этап проектирования прогностической модели изучаемого явления, процесса или системы. Педагогическое моделирование позволяет спроектировать перспективы, средства и цели развития и видоизменения педагогических процессов. Поэтому модель должна содержать результаты анализа существующего положения объекта моделирования, методы и средства его видоизменения и способы измерения эффективности этих педагогических изменений. Исходя из вышеизложенного, мы можем определить то, что успешность формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения будет зависеть от правильно подобранного конструктора модели.

Далее мы подошли к подробному описанию модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, которую мы визуализировали на Рисунке 6, включает в себя пять блоков, а именно: **целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-рефлексивный.**

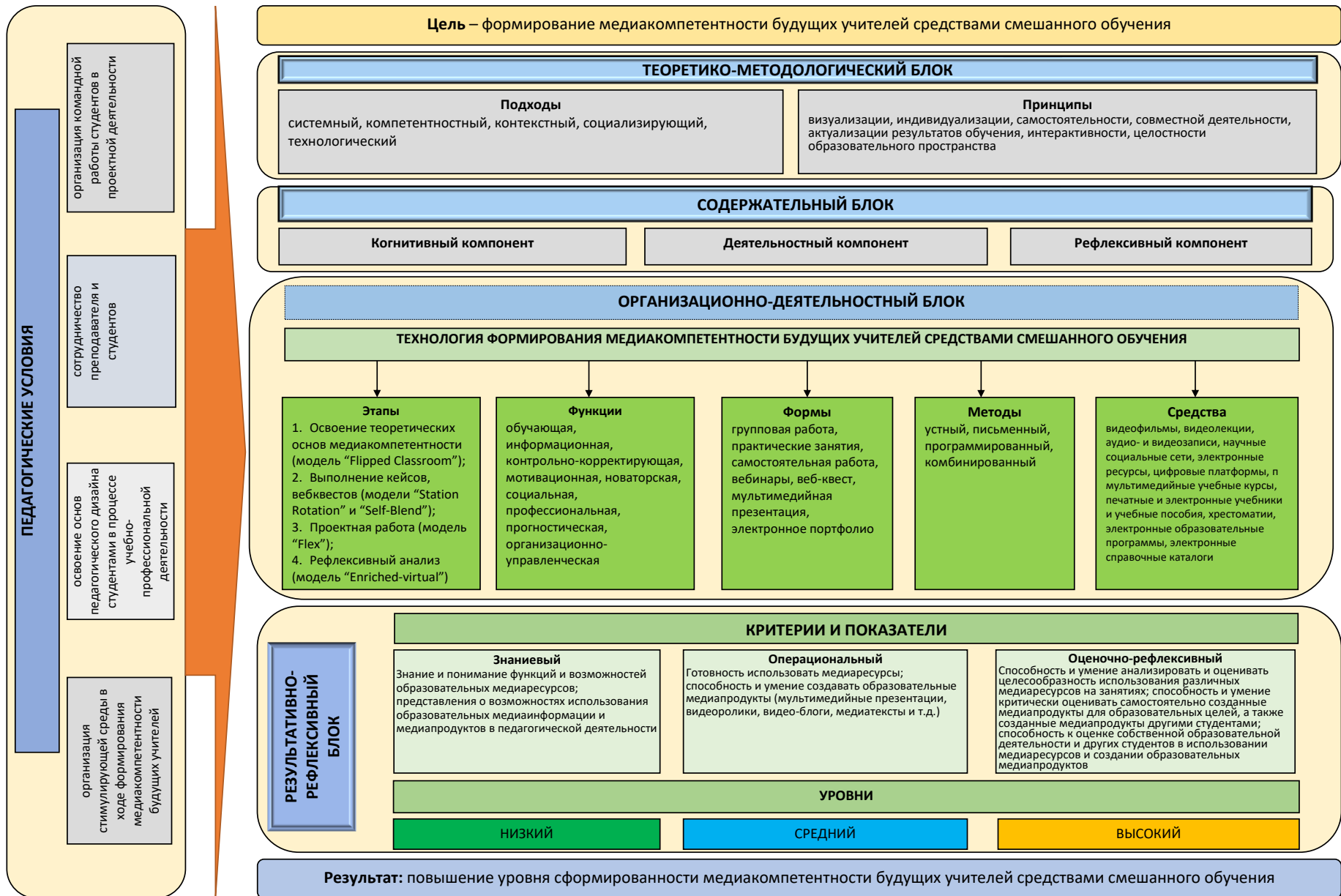


Рисунок 6. – Модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения

В *целевом блоке* мы выделяем цель, которая заключается в формировании медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

В *теоретико-методологическом блоке* обозначены *методологические основы* формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, а именно: системный, компетентностный, контекстный, социализирующий и технологического подходы, а также основные *принципы* формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, а именно: визуализации, индивидуализации, самостоятельности, совместной деятельности, актуализации, интерактивности, целостности.

Охарактеризуем *принципы* формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. Следует отметить, что образование – социально направленное явление. Поэтому его главная задача – эффективное удовлетворение общественного заказа по подготовке будущих учителей, умеющих адаптироваться к быстро меняющимся реалиям современного мира. Реализация принципов формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения предусматривает обучение в условиях соотношения традиционного образовательного процесса и преимуществ использования современных медиаресурсов и медиапродуктов.

В своем исследовании мы выделили следующие **принципы** формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения:

1. *Принцип визуализации.* Данный принцип дает возможность применения в процессе обучения разнообразных средств визуализации учебной информации через наглядное представление учебного материала.

Мы отводим особую роль визуализации при формировании медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, так как она необходима для восприятия и усвоения знаний. Учитывая индивидуальные особенности студентов, визуальное представление учебного

материала дает возможность воздействовать на их визуальный и аудиальный каналы восприятия, а также средства визуализации создают необходимые условия для полного формирования какого-либо образа, понятия. Это способствует наиболее прочному усвоению знаний. Визуализация является одним из эффективных дидактических принципов обучения. К визуальным средствам демонстрации учебного материала относятся: рисунки, диаграммы, презентации, фотографии, схемы, видео, мультимедиа, все доступные информационные ресурсы, связанные с текстовыми файлами и т.д.

2. *Принцип индивидуализации.* С развитием концепции личностно-ориентированного образования, а также с ростом потребности у обучающихся в построении индивидуальных траекторий обучения особое значение приобретает принцип индивидуализации. Индивидуализация в образовательном процессе подразумевает под собой применение психологических методик для определения личностных особенностей студентов, их черт характера, различных психологических характеристик. Также принцип индивидуализации предполагает учет возрастных и личностных особенностей, уровня подготовки обучающихся при демонстрации учебного материала. Принцип индивидуализации обучения позволяет выстроить схему своей индивидуальной образовательной траектории в соответствии с познавательными, психофизиологическими, интеллектуальными потребностями, опираясь на существующие предложения рынка образовательных услуг.

3. *Принцип самостоятельности.* При реализации данного принципа студент должен уметь определять цели и задачи, мотивацию, способы и средства обучения самостоятельно. Индивидуальное самостоятельное обучение с применением медиаресурсов и медиапродуктов в нашей стране еще не вышло на достаточный уровень, традиционное обучение носит приоритетный характер. Существуют сложности с мотивацией к самостоятельному обучению, а также многие учебные заведения еще не имеют своих разработок электронных ресурсов. Самостоятельное изучение

материала студентами вузов с применением медиаресурсов и медиапродуктов пока находится на начальной стадии. Также широкое применение метода проектов в образовательном процессе способствует развитию навыков самостоятельной деятельности при организации процесса своего обучения в рамках курса. Таким образом, смешанное обучение в синергии с методом проектов дает возможность сформировать навыки самостоятельной деятельности студентов в учебном процессе. Сегодня студенты – это самостоятельные и самоорганизованные личности, мотивация к получению знаний которых определяется личностно-сформированным стремлением достичь конкретных жизненных и карьерных целей.

4. *Принцип совместной деятельности преподавателя-тьютора и студентов* по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения. Преподаватель меняет роль транслятора знаний на наставника и консультанта. Педагог работает со студентами индивидуально, что повышает качество образования каждого обучающегося. Основная потребность применения данного принципа обусловлена необходимостью поддержания заинтересованности обучающегося в продолжении изучения дисциплины, а совместная деятельность преподавателя-тьютора и студентов способствует этому.

5. *Принцип актуализации результатов обучения.* Согласно этому принципу, определяется приоритет практического освоения материала в рамках курса по теоретически приобретенным знаниям, умениям и навыкам. Каждый студент должен чётко осознавать, зачем он изучает данный курс, что это делается не ради оценки или сдачи экзаменов. У обучающихся должно появиться внутреннее ощущение необходимости приобретенных знаний, умений и навыков, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности, в различных жизненных ситуациях.

6. *Принцип интерактивности.* Данный принцип дает возможность выстроить эффективную систему обратной связи и активный способ

взаимодействия преподавателей и студентов, как в условиях аудиторного присутствия, так и при самостоятельном освоении материалов курса.

Интерактивное обучение (от англ. *interaction* – взаимодействие), обучение, построенное на взаимодействии студентов с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Интерактивные технологии и методики предполагают обучение и воспитание во взаимодействии обучающихся друг с другом и с преподавателем. Они являются комплексом разнообразных методов и методических приёмов обучения и воспитания – в них входят обсуждение, дискуссии, ролевые игры и т.д. В то же время они представляют собой систему деятельности преподавателей и студентов, функционирующую на принципах взаимодействия субъектов образовательного пространства.

7. Принцип целостности образовательного пространства.

Концептуальная основа применения данного принципа заключается в единстве и непрерывности взаимосвязи различных компонентов технологии смешанного обучения. Так применение интерактивных средств обучения (электронные базы данных, приложения, электронные курсы и т.п.) должно эффективно сочетаться с традиционными методами обучения в учебных аудиториях и библиотеках учебных заведений.

Согласно принципу целостности образовательного пространства, учитывается преемственность содержания обучения и воспитания в условиях применения технологии смешанного обучения, так интеграция содержания различных блоков и модулей в одной образовательной программе формируется с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что все выделенные принципы оказывают действенное влияние на организацию обучения только в том случае, если они применены в комплексе и взаимодействии. Данные принципы являются обязательными для соблюдения не только педагогом, но и самими обучающимися, так как они несут личную ответственность за своё

обучение. Преподаватель направляет, корректирует и советует; студенты самостоятельно определяют вектор собственного развития.

В содержательном блоке представлены когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Обратимся к рассмотрению *компонентов* модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Когнитивный компонент модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения предусматривает прежде всего теоретическую подготовленность к будущей профессиональной деятельности специалиста средствами образовательных медиатехнологий. Данный компонент предполагает знание основ образовательных медиатехнологий; знание и понимание студентами того, что является в информационном потоке контактной и электронной сред необходимой информацией, а что нет.

Деятельностный компонент модели включает в себя готовность и способность находить и получать доступ к информации; готовность и способность пользоваться информацией; готовность и способность создавать свою собственную информационную ячейку; умение применять медиапродукты и медиаресурсы в своей практической учебно-профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения предусматривает готовность и способность самостоятельно оценивать и анализировать информацию, полученную в контактной и медиаобразовательной средах; способность и умение осуществлять самоконтроль применения образовательных медиатехнологий в условиях смешанного обучения.

Далее перейдем к рассмотрению *организационно-деятельностного блока* модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. Организационно-деятельностный блок

включает в себя технологию формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Реализация технологии формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения предусматривает следующие *этапы*:

1. Освоение теоретических основ медиакомпетентности (модель «Перевернутый класс» (Flipped Classroom)).
2. Выполнение кейсов, вебквестов (модели «Ротация станций» (Station Rotation) и «Смешай сам» (Self-Blend Model)).
3. Проектная работа («Гибкий учебный план» (Flex Model)).
4. Рефлексивный анализ («Расширенная виртуальная модель» (Enriched-virtual Model)).

Технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения включает в себя реализацию определенных *функций*, к которым относятся:

1. *Обучающая функция*. Реализация данной функции предполагает обучение студентов использованию образовательных медиатехнологий в условиях смешанного обучения в своей будущей профессиональной деятельности, что предусматривает формирование у них медиакомпетентности.

2. *Информационная функция*. Задача данной функции является информирование студентов вузов о средствах, способах, методах и формах смешанного обучения, которые позволят им достигнуть высоких образовательных результатов, а также информировать об уровне усвоения компетенций.

3. *Контрольно-корректирующая функция*. Данная функция предусматривает своевременную корректировку учебных планов, программ, фондов оценочных средств, а также форм и методов обучения и контроля, которые будут способствовать созданию положительной мотивации и

комфортных условий для каждого студента в ходе формирования у него медиакомпетентности.

4. *Мотивационная функция.* Данная функция способствует развитию положительной мотивации к освоению образовательных медиатехнологий и, как следствие, формированию медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

5. *Новаторская функция.* Эта функция предполагает внедрение инноваций в образовательный процесс, используя новейшие разработки, инициирование обновления медиаресурсов и медиапродуктов, создание новых программных продуктов, содействующих реализации будущей профессиональной деятельности.

6. *Социальная функция.* Данная функция предусматривает процесс социализации будущих учителей средствами медиаресурсов и медиапродуктов в условиях смешанного обучения.

7. *Профессиональная функция.* Эта функция отвечает за подготовку студентов вузов средствами медиаресурсов и медиапродуктов в условиях смешанного обучения к выполнению своих профессиональных обязанностей.

8. *Прогностическая функция.* Данная функция предполагает умение мыслить перспективно, прогнозировать возможные последствия принимаемых решений.

9. *Организационно-управленческая функция.* Данная функция предполагает деятельность по подготовке, принятию и реализации профессиональных решений, координацию действий участников этого процесса; регулирование и контроль за ходом реализации профессиональных задач.

Технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения предусматривает использование следующих *форм*:

1) *групповая работа* предусматривает работу студентов в малых группах с использованием образовательных медиатехнологий;

2) *практические занятия* направлены на освоение полученной информации студентами средствами образовательных медиатехнологий;

3) *самостоятельная работа* предполагает самостоятельное выполнение студентами комплекса заданий, данными преподавателем;

4) *вебинар* предусматривает проведение лекционного или практического занятия в режиме онлайн на основе использования образовательных медиатехнологий;

5) *веб-квест* предусматривает создание программного продукта или презентации на основе проектного задания;

6) *мультимедийная презентация* представляет собой представление учебной информации с помощью компьютерных программ;

7) *учебное видео* предполагает представление учебного материала в форме видеороликов, художественных и научных фильмов;

8) *электронное портфолио* предусматривает создание банка учебных достижений в ходе получения профессионального образования.

Технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения предусматривает использование следующих *методов*:

1) *устный метод* предусматривает устное представление учебного материала в ходе смешанного обучения;

2) *письменный метод* предусматривает письменное представление учебного материала в ходе смешанного обучения;

3) *программированный метод* предусматривает представление учебного материала при помощи средств медиа и информационно-коммуникационных технологий;

4) *комбинированный метод* предусматривает сочетание вышеперечисленных методов представления учебного материала.

Технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения предусматривает использование определенных средств.

Важно определить средства обучения, используемые в процессе формирования медиакомпетентности студентов. Так, под средствами обучения понимается комплекс объектов, применяемый для освоения знаний, формирования представлений о познавательной и практической деятельности. П.И. Пидкасистый разделяет **средства** обучения на материальные и идеальные [115].

Идеальные средства обучения – это уже сформированный в процессе жизнедеятельности набор знаний и умений обучающихся и преподавателей, которые они используют для усвоения новых знаний и развития умений.

Материальные средства обучения – это материальные объекты, используемые педагогом и студентом в процессе обучения.

Средства обучения по способу воздействия на субъект могут быть разделены на средства преподавания и обучения. Средства преподавания использует в своей основной деятельности педагог для передачи учебного материала, в свою очередь средствами обучения пользуются обучающиеся в процессе его усвоения. Процесс обучения предполагает сочетание различных средств обучения, а также замену одних на другие. К одним из основных средств обучения относятся наглядные пособия.

Обобщив информацию из работ В.Н. Агеева, Ю.Г. Древец, В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, наглядные пособия можно классифицировать на несколько групп:

- 1) объемные и плоскостные пособия (макет, модели, муляжи, приборы, аппараты и т.п.);
- 2) дидактические пособия (дидактические карточки с заданиями, схемы и инструкции);
- 3) печатные пособия (учебники, книги, фотографии, картины, графики, таблицы);
- 4) проекционный материал (презентации, онлайн-трансляции, мультимедийные учебники и т.п.) [1, 60, 132].

В условиях смешанного обучения широко используется проекционный материал, который представляется в виде мультимедийной и аудиовизуальной передачи информации. Повсеместная цифровизация системы образования в России дает возможность обучающимся пользоваться медиаресурсами в свободном, бесплатном доступе. Так материальные средства обучения становятся неотъемлемой частью учебного процесса при применении технологии смешанного обучения, и являются базовым элементом системы формирования медиакомпетентности будущих учителей.

Средства обучения в педагогической деятельности применяются согласно следующим принципам:

1. Принцип соответствия – применяемые методы, технологии и материально-техническое обеспечение должны соответствовать педагогическим требованиям, предъявляемым согласно направлению образовательной программы: точно передавать существенное в явлении, учебный материал должен ясно и понятно восприниматься и усваиваться и т.п.

2. Принцип наполнения. Набор элементов средств обучения должен полностью обеспечивать запрос потребностей учебной программы в материальных средствах.

Воспроизводимые обучающимся действия совершаются при помощи определенных средств. Так умственные действия, в процессе осмысления того или иного явления, относятся к идеальным средствам и направлены на создание образа конечного продукта (цель), построения образа выполнения действия (задачи) и осознания необходимой технологии действий (метод достижения цели). Идеальные средства в своей деятельности преподаватель использует при планировании объяснения нового материала. Так, для эмоциональной передачи учебного материала педагог может выразить эти средства наглядно (схематически, знаковой системой, символически и т.п.), может вербализировать, т.е. передать словесно, либо жестикулируя. Использование глагола при вербальном выражении средств является основным инструментом (призыв к действию: нарисовать, изобразить и т. п.).

Согласно И.Ф. Исаеву, В.В. Краевскому, А.И. Мищенко, В.А. Слостенину, Е.Н. Шиянову, к наглядным средствам обучения в системе образования относятся: изобразительные, условно-графические и мультимедийные средства передачи информации:

1. Изобразительные средства – это воспроизведения рисунков, картин, плакатов, создание фотоизображений, архитектурных изображений.

2. Условно-графические средства – составление таблиц, графиков, диаграмм, карт, чертежей; схематическое представление материала.

3. Мультимедийные средства, представлены большим количеством разнообразных средств аудио- и видеоматериалов, анимационных и презентационных ресурсов, онлайн ресурсов, комплексные программно-моделирующие среды и т.д. [78, 132].

Качественно организованный процесс наглядной передачи теоретического материала, смысловая и содержательная наполненность влияет на продуктивное восприятие, понимание и усвоение учебной информации.

В ходе учебного процесса у студентов, зачастую, возникают трудности восприятия нового материала, что влияет на способность качественно усваивать материал. Визуальная иллюстрация трудной для восприятия части текста, может стать решением данной проблемы, которая позволит улучшить понимание и усвоение материала, а также оптимизировать времязатратность и эффективность закрепления учебного материала. Так, фрагмент, требующий наглядной иллюстрации, сопровождения и визуальной расшифровки понятий и определений, а также явлений, можно легко передать применяя мультимедийные средства.

Существующие современные образовательные медиатехнологии позволяют решать большинство учебных и профессиональных задач в условиях реализации принципа наглядности.

Наравне с вышперечисленными наглядными средствами классифицировать такие средства можно также и по признаку восприятия

информации. В процессе изучения учебного материала, его восприятия и усвоения, принимают участие органы чувств человека: слух, как аудиальный канал восприятия информации; зрение, как визуальный; осязание, как кинестетический канал. Максимальное задействование органов чувств в образовательном процессе повышает уровень восприятия и усвоения учебного материала. Тщательный отбор материала и качественная подготовка к проведению занятия с применением наглядных средств будет способствовать активизации процессов аналитического и критического осмысления текста. Для того чтобы учебный материал воспринимался наиболее доступно лучше использовать точные и понятные формулировки, не слишком объемные таблицы и схемы, актуальные теме аудио-видеофрагменты.

Логико-структурные средства наглядности подразумевают создание искусственного образа материала. Для этого используются графические схемы, электронные таблицы, создаются графики и диаграммы, географические карты и др.

Мультимедийные средства наглядности. Применение мультимедийных средств в образовательном процессе позволяет представить учебный материал с использованием аудио и видео технологий, а также современных высоких технологий таких как виртуальная и дополненная реальность, что дает возможность обучающимся воспринять материал, но и в некоторых случаях практически его освоить.

Анимация (от англ. animated – оживленный) – это более высокая технология, чем условно-графическое изображение. Динамическая иллюстрация – анимация, как мультимедийное средство обучения, создает эффект движения объекта. Анимация – это динамика иллюстрированного объекта или явления, с ее помощью учебный материал представляется в виде:

- поочередной передачи текстового фрагмента (эффект «электронного лектора»);
- движения различных компонентов иллюстрируемой информации;
- движения картинка, рисунка, изображения;

- имитации исторических сражений в подвижной иллюстрации;
- воспроизведения физических, химических, биологических процессов;
- технологические процессы;
- имитации конструирования какого-либо объекта;
- воспроизведения природных явлений.

В процессе создания анимации используются определенные приемы воспроизведения иллюстраций. Проектируя визуальные динамические анимации, используются разные практические приемы. Рассмотрим варианты приемов, которыми следует воспользоваться аниматору при создании эскиза иллюстрации, с учетом методических и дидактических аспектов.

Прием типа «кэширования». С помощью данного приема данные таблицы сначала скрывают, в отличие от приема наложения она уже заполнена, а затем постепенно ее данные раскрываются. В процессе использования данного приема обучающиеся своей целью имеют раскрытие данных таблицы, путем ответов на вопросы. Элементы таблицы раскрываются частями, они как будто скрыты иллюзорной тканью, которая передвигается от одного к другому.

Прием типа «наложения». Этот прием используется автором для того, чтобы выбранный фрагмент для иллюстрации разделить на компоненты и отдельные элементы, и затем описать путь последовательного наложения этим элементов друг на друга. С применением этого приема объект остается статичным, она не движется в пространстве, но при этом как бы «оживает». Такие анимации широко применяются в тех случаях, когда необходимо визуализировать процесс либо явление трудное для текстового восприятия. Динамическая иллюстрация позволяет в компактной форме передать в виде образа последовательный процесс происходящего (или происходившего) явления или события.

Прием наложения способствует легкому восприятию материала за счет его последовательной подачи по частям, например, посредством

использования таблицы. Так, преподаватель совместно с обучающимися сможет создать таблицу основных понятий в процессе изучения материала по разделам, постепенно пополняя ее переходя от параграфа к параграфу, а не представить сразу заполненную. Таким образом, к концу изучения материала по разделу у каждого обучающегося будет своя собственноручно разработанная таблица ключевых понятий. Порционная подача материала осуществляется разными способами, в том числе и по типу приема «кэширования».

Прием типа «движения в пространстве». Суть этого приема заключается в том, что прописываются шаги для воспроизведения движения объекта на экране в определенной последовательности. Также заранее прописывается траектория движения, и указываются ограничения (время, объем и т.д.). В этом приеме должны учитываться визуальные элементы такие как различные фотоизображения, картинки и рисунки, аудио сопровождение.

Сопровождение анимационных фрагментов видео и аудио-рядом, а также красочными изображениями дает возможность держать внимание обучающихся на протяжении длительного периода.

При совместном использовании анимации и видеоряда информационный контент должен совпадать, также должна соблюдаться последовательность его передачи.

Планируя учебный процесс с использованием фрагментов анимации и видеокадров, необходимо учитывать возможность выборочного их использования, это очень удобно применять при раскрытии фундаментальных теоретических положений предметной области. В качестве примера можно привести ситуацию, когда фрагменты анимации являются дополнением к текстовому содержанию учебного материала. Так, при словесной передаче материала периодически всплывают картинки, рисуночные кадры, иллюстрирующие смысловое содержание читаемого текста. Для облегчения восприятия теоретического материала можно создать базу анимационного

материала и в последующем при повторении или подготовке к контрольным мероприятиям использовать ее для восстановления в памяти.

Аудио-фрагменты и звук. В настоящий момент некоторая часть лекционного материала может быть доступна в аудиоформе. Мультимедийные элементы в виде звуков, музыки или голоса, активно влияют на восприятие учебного материала. Спокойная и мелодичная музыка может служить благоприятным сопровождением при восприятии учебной информации.

Изучив современные средства, мы пришли к выводу, что эффективной реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения следует отнести: видеofilмы, видеолекции, аудио- и видеозаписи, научные социальные сети и электронные ресурсы (Academia, Mediagram.ru, ResearchGate, Science ID SciPeople, Scientific Social Community, Social Science Research Network, Соционет, Ученые России и др.), цифровые платформы для индивидуального и группового онлайн обучения (Microsoft Teams, Zoom, Miro), инструменты для визуализации данных (Data Illustrator, Visual.ly, Canva, Infogram) мультимедийные учебные курсы, печатные и электронные учебники и учебные пособия, хрестоматии, электронные образовательные программы, электронные справочные каталоги.

Следующим блоком модели формирования медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения является *результативно-рефлексивный блок*. Результативно-рефлексивный блок представлен критериями и показателями: *знаниевый* (знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности), *операциональный* (готовность использовать медиаресурсы; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)), *оценочно-рефлексивный*

(способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов); уровнями: низким, средним, высоким.

В модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения представлены *педагогические условия* (организация стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей; освоение основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности; сотрудничество преподавателя и студентов; организация командной работы студентов в проектной деятельности). Результатом реализации модели формирования медиакомпетентности является повышение уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Таким образом, мы разработали теоретическую модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. Разработанная модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения включает в себя следующие блоки: целевой (цель – формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения); теоретико-методологический (подходы и принципы); содержательный (когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты); организационно-деятельностный блок, включающий в себя технологию формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, состоящую из этапов формирования медиакомпетентности, функций (обучающей, информационной, контрольно-корректирующей, мотивационной, новаторской, социальной, профессиональной, прогностической,

организационно-управленческой), форм (групповой работы, практических занятий, самостоятельной работы, вебинаров, веб-квестов, мультимедийной презентации, электронного портфолио), методов (устного, письменного, программированного, комбинированного), средств (видеофильмов, видеолекций, аудио- и видеозаписей, научных социальных сетей и электронных ресурсов, цифровых платформ для индивидуального и группового онлайн обучения, инструментов для визуализации данных, мультимедийных учебных курсов и др.); результативно-рефлексивный (критерии, показатели, уровни); результатом реализации модели является повышение уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

Выводы по главе I

В результате рассмотрения теоретических основ формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения мы сделали следующие выводы.

1. Актуальность исследования обусловлена быстрым развитием информационно-коммуникационных технологий, расширением широкого публичного доступа к контенту разных типов (профессиональных, образовательных, развлекательных и др.), привлечению большого количества обучающихся к применению социальных сетей и медиаресурсов Интернета в образовательных целях.

2. Медиакомпетентность будущего учителя средствами смешанного обучения представляет собой способность, готовность и умение к использованию образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности; способность и готовность к созданию образовательных медиапродуктов (видеороликов, мультимедийных презентаций, видео-блогов, медиатекстов, инфографики и т.д.) на основе

обучения, сочетающего режимы контактный (face-to-face), электронный (e-learning) и самообучение. Медиакомпетентность будущего учителя средствами смешанного обучения представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

3. В основе рассмотрения особенностей формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения лежит система методологических подходов, которые позволяют исследовать данный процесс комплексно. Эту основу составляют системный, компетентностный, контекстный, социализирующий и технологический подходы. Использование системного подхода позволяет рассмотреть медиакомпетентность будущего учителя как целостную систему знаний о современных медиа, применяемых в образовательных целях, а также умений использовать средства медиаресурсов и медиапродуктов. Применение компетентностного подхода к проблеме формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения способствует рассмотрению ее с позиции приобретения знаний, умений и навыков в области использования образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности. Контекстный подход обеспечивает формирование медиакомпетентности у студентов средствами смешанного обучения как квазипрофессиональную деятельность, трансформируемую в профессиональную деятельность будущих учителей. Идеи социализирующего подхода заключаются в обеспечении социального взаимодействия преподавателей и студентов в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. Технологический подход способствует реализации потенциала информационных технологий, медиаресурсов в качестве средств формирования медиакомпетентности будущих учителей.

4. Педагогическая модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения включает в себя пять

блоков: целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-рефлексивный. В целевом блоке выделена цель, которая заключается в формировании медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. В теоретико-методологическом блоке обозначены методологические подходы (системный, контекстный, социализирующий, технологический) и основные принципы (визуализации, индивидуализации, самостоятельности, совместной деятельности, актуализации, интерактивности, целостности). Содержательный блок включает в себя когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты. Организационно-деятельностный блок включает в себя технологию формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, состоящую из этапов формирования медиакомпетентности, функций (обучающей, информационной, контрольно-корректирующей, мотивационной, новаторской, социальной, профессиональной, прогностической, организационно-управленческой), форм (групповой работы, практических занятий, самостоятельной работы, вебинаров, веб-квестов, мультимедийной презентации, электронного портфолио), методов (устного, письменного, программированного, комбинированного), средств (видеофильмов, видеолекций, аудио- и видеозаписей, научных социальных сетей и электронных ресурсов, цифровых платформ для индивидуального и группового онлайн обучения, инструментов для визуализации данных, мультимедийных учебных курсов и др.); Результативно-рефлексивный блок представлен критериями и показателями: знаниевый (знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности), операциональный (готовность использовать медиаресурсы; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)); оценочно-рефлексивный (способность и умение анализировать и

оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов); уровнями (недостаточным, базовым, продвинутым). Результатом является повышение уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения

Научная обоснованность выбора и применения педагогических условий в образовательной практике направлена на повышение эффективности педагогического процесса. Исследователи в ходе работы над решением выявленной проблематики сталкиваются с рядом затруднительных факторов выбора педагогических условий для обеспечения успешной результативности исследования. Решение данной задачи может быть обусловлено следующими причинами:

- 1) не раскрыто или частично раскрыто понятие «условия» в познавательном аспекте исследователя, возникают трудности информационного поиска о феномене ключевого понятия;
- 2) существует нерелевантный выбор педагогических условий из различных классификационных групп;
- 3) выявленные условия не соответствуют направленности педагогического исследования;
- 4) отсутствие или слабовыраженная обоснованность выбора определенных условий и т.д.

Опираясь на многолетний опыт проведения педагогических исследований, можно определить факторы, предупреждающие причины возникновения обозначенных затруднений. К ним относится: качественный анализ научных источников по определению содержания понятий «условия» и «педагогические условия», значение и содержание классификационных

групп по распределению педагогических условий на подгруппы, в соответствии с проблематикой, которая помогает решить задачи, обозначенные этими условиями.

В современных педагогических исследованиях понятие «условие», как часть системы педагогического образования, используется достаточно широко.

В данном исследовании мы более детально разберем те условия, которые необходимо учитывать при решении задач в процессе планирования и осуществления педагогической деятельности, а именно определим понятие «педагогические условия». Исследованиями педагогических условий в образовательном процессе занимались такие ученые, как: Н.М. Борытко, С.А. Дынина, И.Ф. Исаев, Б.В. Куприянов, А.И. Мищенко, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др. В связи с этим мы получили многочисленные трактовки термина «педагогические условия» [18, 83, 84, 129, 132].

В своих работах Н.М. Борытко, С.А. Дынина, Б.В. Куприянов дают определение понятию «педагогические условия», как определенному набору различных мер педагогического воздействия (отбор, конструирование, практическое освоение различных организационных форм обучения) с применением соответствующих возможностей материально-пространственной среды для достижения конкретных целей педагогического процесса [18, 84].

Также существует другая позиция, согласно которой, педагогические условия представляются, как системная работа по изучению и применению закономерностей педагогического процесса, взаимодействующих в образовательной среде в виде устойчивых взаимодополняющих связей. Такая интерпретация педагогических условий обеспечивает возможность достоверной оценки результатов научно-педагогического исследования (С.А. Дынина, Б.В. Куприянов). Ученые отмечают необходимость выстраивания логически-последовательного ряда педагогических условий,

необходимых для доказательства правдивости или опровержения гипотезы исследования [84].

Следовательно, для эффективного формирования медиакомпетентности студентов вузов в условиях смешанного обучения необходимо создать в учебной деятельности будущих учителей коммуникативно-обучающую среду как комплекс педагогических условий, способствующих достижению результата реализации модели формирования медиакомпетентности студентов.

Организации в сфере образования, реализуя свою основную деятельность, ориентируются на создание условий, которые ложатся в основу заданного направления в образовании: воспитания и развития личности с учетом индивидуальных внутренних способностей к познанию в условиях осуществления учебно-исследовательской деятельности.

В.В. Сериков в теории личностно-развивающего образования под педагогическими условиями понимает использование педагогических средств, механизмов и методов, дающих возможность становления сущностной субстанции человека как личности [129].

Н.М. Борытко дает определение педагогическим условиям, как обстоятельствам внешнего воздействия, созданные педагогом, которые влияют на педагогический процесс в целом без гарантии на достижение определенного результата [18].

В своем исследовании мы определили педагогические условия, необходимые для формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, а именно:

- организация стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей;
- освоение основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности;
- сотрудничество преподавателя и студентов;

– организация командной работы студентов в проектной деятельности.

Рассмотрим педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения более подробно.

Первым педагогическим условием является организация стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей.

Стимулирующая среда при формировании медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения представлена согласно направлению нашего исследования специально созданными условиями при организации взаимодействия субъектов педагогического процесса. В процессе формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения приобретаются нравственные (желание проявить себя, получить знак отличия или похвалу); социальные (подкрепление чувства ответственности, долга и преданности профессии, желание участвовать в совместном обсуждении различных вопросов с коллегами, преподавателями); учебно-познавательные мотивы и мотивы самообучения (желание интеллектуального самосовершенствования). Критериями сформированности внутренней мотивации к овладению медиакомпетентностью будущих учителей средствами смешанного обучения являются желание использовать современные медиаресурсы и медиапродукты, методы работы с графическими объектами при построении диаграмм и графиков. Изучение и применение компьютерной графики в профессиональной деятельности отражено в профессиональном стандарте, где охарактеризованы компетенции, которыми должен владеть будущий учитель, а именно: знать различные виды компьютерной графики и методы представления графических данных.

Вторым педагогическим условием выступает освоение основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Педагогический дизайн возник в современном виде в начале 2000-х годов, в этот момент произошел переход от понимания мультимедийных материалов как средства обучения к оформлению метода построения обучающей программы на основе возможностей мультимедийных технологий. Согласно Н.А. Воробьевой, С.В. Обоевой, педагогический дизайн представляет собой мультимедийную визуализацию и организацию образовательного компонента [32]. Будущий учитель, освоивший основы педагогического дизайна, может грамотно организовать материал и преподнести в таком виде, который будет понятен определенной аудитории обучающихся.

В работах Н.А. Гоголевой, Н.В. Карпачевой, Е.В. Ширинкиной рассматривается модель ADDIE, которая является основой педагогического дизайна [44, 167]. Данная модель была разработана в США университетом штата Флорида. Изначально ADDIE создавалась с целью разработки учебно-тренировочных систем, и основной идеей был постепенный переход с одной ступени овладения знаниями на другую, при этом переход на следующий этап был возможен только в случае завершения усвоения предыдущего. Всего модель ADDIE включала в себя 5 последовательных шагов на пути к достижению цели – получению учениками прочных знаний, умений и навыков, посредством эффективных методов обучения. Рассмотрим, что представляет собой каждый из шагов, объединенных методом, который считается универсальным для педагогического дизайна.

Analysis (англ. анализ). Как и любой другой эффективный метод проектирования, данная модель начинается с анализа. Для того, чтобы сконструировать эффективный педагогический дизайн, нужно понимать, для кого создается данная учебная программа, какие интересы, цели и особенности есть у целевой аудитории обучающихся. Этап проведения анализа очень важен при разработке педагогического дизайна, так как в случае неправильного определения цели обучения, постановки неверных задач, а соответственно и создании не подходящих типов заданий, обучение не будет

эффективным и перестанет соответствовать принципам педагогического дизайна. Поэтому особое внимание при разработке стоит уделить именно этому шагу. Чем точнее будет определена целевая аудитория и установлено целеполагание, тем успешнее будет проходить процесс обучения.

Design (англ. дизайн). Дизайн означает отбор упражнений и методического материала для обучения определенной аудитории. Данный осуществляется исходя из стиля преподавания и темперамента учителя, длительности обучающего курса, его целей, задач, возможных проблем, а также методов их успешного решения.

Development (англ. разработка). По завершению этапа планирования педагогического дизайна следует перейти на этап непосредственной разработки учебных материалов. На данной ступени необходимо изучить все особенности составленного учебно-тематического плана и организовать его наиболее удачным образом. Кроме того, разработка подразумевает отбор заданий и методов, которые окажутся наиболее удачными исходя из всей информации, полученной ранее.

Implementation (англ. внедрение). После полной разработки и подготовки учебной программы, педагогический дизайн переходит на стадию внедрения, то есть использования в ходе обучения.

Evaluation (англ. оценка). После прохождения всех предыдущих этапов осуществляется оценка проделанной работы. С учетом анализа всех имеющихся достоинств и недостатков в работе происходит корректировка учебной программы с целью ее улучшения и дальнейшей адаптации для определенной целевой аудитории.

Таким образом, выстраивается педагогический дизайн во всей полноте его проявления, начиная с внутренней структуры, менеджмента и организации и заканчивая практическим применением, анализом плюсов и корректировки недостатков. Стоит отметить, что несмотря на цикличность данной модели, после завершения последнего этапа, то есть оценки, проект не возвращается к первой ступени, а продолжает развиваться, возвращаясь на предыдущие три

этапа. Среди недостатков данной модели можно отметить ее малую мобильность. Однако данная модель является базисом для построения образовательных проектов самого разного масштаба.

Третьим педагогическим условием выступает сотрудничество преподавателя и студентов. Взаимодействие в образовательном процессе является основным педагогическим условием совместной деятельности преподавателя и студентов. Процесс учебно-профессиональной деятельности, осуществляемой в аудитории учебного заведения и вне ее, относится к базовой категории современной образовательной системы, которая всесторонне исследуется в работах современных ученых-педагогов. Взаимодействие между преподавателем и студентом строится на принципах ментальной эмпатии в сотрудничестве, сотворчестве, поддержке и доверии, проявляются в виде плодотворного взаимодействия для решения проблемных ситуаций. В личностно-ориентированной педагогике на теоретико-методологическом уровне учебное взаимодействие, как идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях педагога и обучающихся, выступает основой природосообразной социализации личности в профессиональной деятельности студента.

С.А. Дынина, Б.В. Куприянов выделяют четыре типа взаимодействий в образовательной деятельности: объектно-субъектный, субъект-субъектный, личностно-субъектный и личностно-личностный [84].

Эффективность образовательной деятельности зависит от правильного выстраивания взаимодействия преподавателя и обучающегося. В условиях смешанного обучения студентам вузов необходимо развивать навыки самостоятельного обучения, в связи с этим планирование педагогического процесса должно включать меры по переходу личности на самоорганизационную модель обучения, где студент самостоятельно планирует свою индивидуальную образовательную траекторию. В процессе формирования медиакомпетентности студентов в условиях смешанного обучения важным моментом является планирование взаимодействия

преподавателя и студента учитывая личностно-личностный тип, а также при самостоятельном изучении материала объектно-субъектный тип взаимодействия. Следовательно, существует необходимость планирования действий и методов преподавателя по организации индивидуального обучения студентов, при котором педагог выстраивает эмпатийные взаимоотношения с каждым студентом, осознает и принимает во внимание особенности его мышления и способности к восприятию материала. Выстраивание личностных отношений преподавателя и обучающегося относится к стилевой педагогике. Сотрудничество преподавателя и студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности носит характер равноправного и равнозначного взаимодействия в образовательном пространстве между субъектами педагогического процесса. Такое сотрудничество становится личностно значимым для всех участников педагогического процесса, что влияет на систему образования в целом. Так в процессе обучения для студентов должны быть созданы условия для эмоционально-психологического комфортного состояния, этого можно добиться при условии соблюдения морально-этических норм во взаимодействии сотрудников вуза и обучающихся.

Четвертым педагогическим условием является организация командной работы студентов в проектной деятельности.

Смешанное обучение способствует организации командной работы и проявлению коммуникативных навыков обучающихся. Существуют различные виды проектной деятельности, в которой студенты могут проявить или развить способности: работы в команде, выстраивания взаимоотношений с одноклассниками, поиска единомышленников, проявления лидерских качеств, инициативности и др. Проектная деятельность способствует формированию медиакомпетентности у студентов в процессе их работы над проектом, при постановке целей, определения задач, планирования, прогнозирования и контроля проектной работы. Студенты получают возможность критического анализа своих собственных действий и

разрабатывают варианты коррекции проблемных зон. Взаимодействие преподавателя и студентов во время проектной работы имеет характер консультативной работы, основная деятельность реализуется проектными группами.

Анализ работ З.С. Адигамовой, Е.В. Лихненко, Н.Н. Нечаева, Е.А. Рычаговой позволил нам заключить, что в ходе организации командной работы студентов в проектной деятельности рекомендуется использование кейс-метода в образовательной деятельности [3, 104, 124]. Использование кейс-метода обусловлено наличием учебных, проблемно-ситуационных явлений в образовательном процессе, требующих от студентов готовности к разноплановой коммуникативной деятельности так, как профессиональная деятельность выпускников включает в себя наличие постоянных коммуникативных ситуаций общения. При организации смешанного обучения применение данного метода способствует развитию навыков анализа ситуаций, выбора оптимального либо альтернативного способа решения проблемной ситуации. Решение различных ситуационных задач дает возможность студентам выработать практическую технологию принятия управленческих решений в проблемной ситуации различного рода (стратегических, тактических). Следует учитывать, что ситуационные задания должны быть представлены в многообразии содержательного наполнения, узконаправленность, в данном методе, может применяться только лишь по специализированным программам. Решение имитационных ситуаций, связанных непосредственно с будущей профессиональной деятельностью студентов, дает возможность на практике пережить возможную ситуацию и быть готовым в будущем быстро на нее отреагировать.

Основным и наиболее эффективным способом формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения считаем разработку проектов. Это могут быть мини-проекты, рассчитанные на несколько занятий. В ходе таких мини-проектов перед студентами ставится цель создания определенного медиапродукта (это может быть веб-квест,

фотовыставка, викторина, презентация и др.), который будет представлен участниками проекта другим студентам на занятиях.

Также это могут быть более масштабные проекты, «растянутые» на весь учебный год. В процессе выполнения таких крупных проектов перед студентами ставятся более масштабные задачи. Участники проекта, в частности, студенты, получающие педагогическое образование, имеют возможность проведения уроков в школах, организации масштабных фотовыставок на различные темы, проведение различных образовательных мероприятий в вузе, проведение различных социально значимых акций, а также повышения квалификации за счет прослушивания познавательных вебинаров и посещения мастер-классов.

Метод проектов способствует приобретению студентами опыта в различных областях деятельности и развитию их конкурентоспособности.

Для более эффективной работы мы предлагаем рекомендации по реализации проекта. Для начала нужно ответить на следующие вопросы:

1. Какова цель проекта?
2. Что именно нужно реализовать?
3. Каковы сроки выполнения работы?
4. Сколько участников в команде?
5. Кто из участников за что отвечает?

Затем нужно установить цель проекта, перечислить задачи, которые необходимо решить, составить план действий, выбрать технологию решения задач, реализовать проект и презентовать результаты, проведя самоанализ.

Следование данным рекомендациям обеспечит полное понимание целей работы и позволит определить, в какой последовательности наиболее эффективно решить задачи.

Преподаватель играет важную роль в проектной деятельности и является ее участником. Он консультирует, направляет, работает не только со всем коллективом сразу, но и с каждым из его членов отдельно. Преподаватель стремится не просто помочь студентам в разработке и осуществлении проекта,

он также преследует более высокие и масштабные цели, такие как раскрытие творческого потенциала каждого из студентов и повышение их проектной грамотности.

Главной целью метода проектов в высших учебных заведениях является подготовка студентов к их дальнейшей профессиональной деятельности, обеспечение развития конкурентоспособных навыков и умений, что является необходимым условием для выпускников при поиске места работы на рынке труда.

Педагогическим результатом проекта является сама деятельность. Кроме того, проект является не только эффективным методом обучения и приобретения профессионально значимых навыков, но и нравственного воспитания.

Таким образом, нами были выявлены и проанализированы педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, которые заключаются в организации стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей; освоении основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности; сотрудничестве преподавателя и студентов; организации командной работы студентов в проектной деятельности. Рассмотренные педагогические условия являются структурными компонентами целостной модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения и реализуются в плавающей последовательности, поскольку являются основой друг для друга.

2.2. Анализ исходного уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей

Данный параграф посвящен описанию констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. ОЭР по реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения осуществлялась с 2020 по 2021 гг.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы явилась реализация модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, а также проверка ее эффективности.

В качестве **базы эмпирического исследования** выступил ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону). 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 по реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения осуществлялась в рамках преподавания дисциплин «Введение в проектную деятельность», «Проект». В начале констатирующего этапа эксперимента с целью выявления статистических различий по показателям изучаемого феномена мы выделили контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. В контрольную группу вошли студенты 1 курса в количестве 53 человека, в экспериментальную студенты 1 курса – 54 человека. В работе приняли участие эксперты – 6 преподавателей Южного федерального университета, имеющие ученую степень кандидата педагогических наук, обладающие высоким уровнем медиакомпетентности.

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), оценка медийной грамотности педагогов (И.В. Жилавская), экспертная оценка медиапродукта (Е.Г. Елинер), практические задания для оценки медиакомпетентности (А.А. Шехонин, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян), диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Самооценка», диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Оценка эксперта». В качестве инструментов статистической обработки полученных данных мы использовали следующие: угловое преобразование Фишера (ϕ^*), U-критерий Манна-Уитни.

Критерии, показатели и уровни отражены в критериально-уровневой характеристике медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения в Таблице 1.

Таблица 1 – Критериально-уровневая характеристика медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения

Компоненты	Критерии	Показатели	Уровни		
			Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	Знаниевый	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
Деятельностный	Операциональный	Готовность использовать медиаресурсы; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)	Отсутствие готовности использовать медиаресурсы; недостаточные способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)	Готовность использовать медиаресурсы; базовые способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)	Высокая готовность использовать медиаресурсы; базовые и специфические способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)
Рефлексивный	Оценочно-рефлексивный	Способность и умение анализировать и оценивать	Недостаточная способность и умение анализировать и оценивать	Способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования базовых	Способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования базовых и

		<p>целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов</p>	<p>целесообразность использования базовых медиаресурсов на занятиях; недостаточная способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; недостаточная способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании базовых медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов</p>	<p>медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании базовых медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов</p>	<p>специфических медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании базовых и специфических медиаресурсов и создании продвинутых образовательных медиапродуктов</p>
--	--	---	---	--	--

Представим результаты констатирующего эксперимента.

При исследовании *когнитивного компонента* медиакомпетентности будущих учителей, мы анализировали следующие показатели: знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; готовность, способность и умение полноценного восприятия образовательных медиаинформации и медиапродуктов.

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) (Приложение1).

На констатирующем этапе эксперимента в КГ и ЭГ большинство будущих учителей проявили низкий уровень сформированности знаний в сфере медиа (в КГ эта доля составила 51,0%, а в ЭГ – 51,8% респондентов). Сформированность общих представлений о возможностях медиаресурсов в образовательной деятельности на среднем уровне в КГ была выявлена у 43,4% опрошенных, в ЭГ – у 38,9% респондентов. Сформированность общих представлений о возможностях медиаресурсов в образовательной деятельности на высоком уровне была выявлена у 5,6% опрошенных в КГ и у 9,3% респондентов из ЭГ (таблица 2).

Таблица 2 – Сформированность общих представлений о возможностях медиаресурсов в образовательной деятельности (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	51,0%	51,8%
Средний	43,4%	38,9%
Высокий	5,6%	9,3%

Наглядно результаты представлены на диаграммах в рисунке 7.

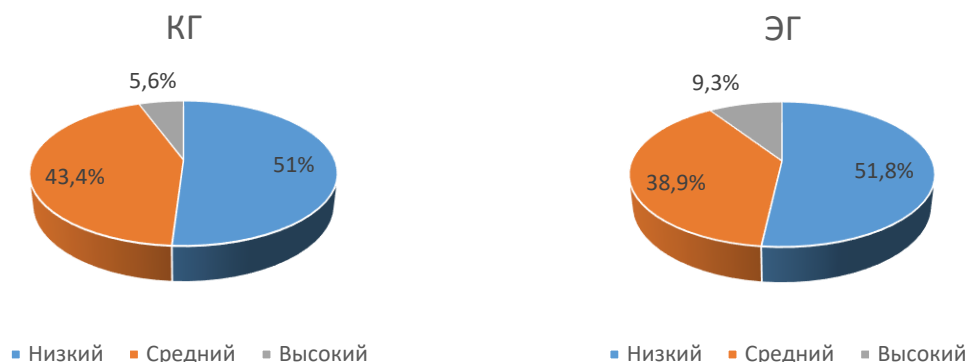


Рисунок 7 – Сформированность общих представлений о возможностях медиаресурсов в образовательной деятельности (констатирующий этап)

Для соблюдения требования эксперимента к группам на начальном этапе (идентичность по исследуемому признаку) мы осуществили математический анализ результатов теста, для этого нами был использован статистический коэффициент ϕ^* – угловое преобразование Фишера. По результатам статистического анализа можно сделать вывод о том, что уровень знаний и понимания возможностей медиаресурсов в образовательной деятельности в КГ и ЭГ не отличается (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по сформированности общих представлений о возможностях медиаресурсов в образовательной деятельности (констатирующий этап)

Уровни	Значение ϕ^*
Низкий	0,08; $\rho > 0,05$
Средний	0,47; $\rho > 0,05$
Высокий	0,73; $\rho > 0,05$

Для всесторонней оценки когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей мы также применили тест «Оценка медийной грамотности педагогов» (И.В. Жилавская), который содержит в себе вопросы и задания, обеспечивающие разноплановый анализ медиаграмотности респондента. На начальном этапе эксперимента преобладающим уровнем медиаграмотности оказался низкий: низкий уровень медиаграмотности в КГ характерен для 54,7% опрошенных, в ЭГ для 55,6% респондентов. Медиаграмотность на среднем уровне свойственна для 45,3%

респондентов в КГ и 42,6% - в ЭГ. Медиаграмотность с характеристиками высокого уровня выявлена у 1,8% опрошенных в ЭГ, в КГ респондентов с такой медиаграмотностью не выявлено (Таблица 4, рисунок 8).

Таблица 4 – Медиаграмотность будущих учителей (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	54,7%	55,6%
Средний	45,3%	42,6%
Высокий	0,0%	1,8%

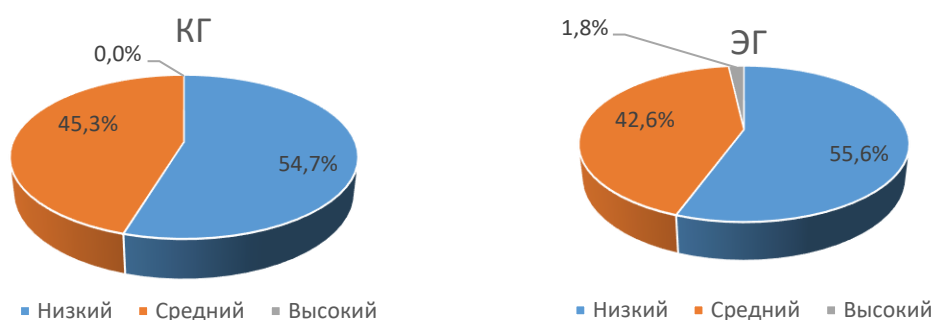


Рисунок 8 – Медиаграмотность будущих учителей (констатирующий этап).

По результатам обработки данных оценки медиаграмотности с помощью методов математической статистики можно утверждать, что КГ и ЭГ на констатирующем этапе тождественны, во всей выборке преобладает низкий уровень (Таблица 5).

Таблица 5 – – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по уровню медиаграмотности (констатирующий этап)

Уровни	Значение φ^*
Низкий	0,14; $\rho > 0,05$
Средний	0,28; $\rho > 0,05$
Высокий	1,39; $\rho > 0,05$

Для определения обобщенного уровня сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей по двум использованным методикам, мы подсчитали среднее количество испытуемых в каждой группе (КГ и ЭГ) с низким, средним и высоким уровнями и определили процентную долю испытуемых по каждому уровню. На основании

проведенного обобщения мы можем сделать следующие выводы: на констатирующем этапе эксперимента среди всех опрошенных когнитивный компонент медиакомпетентности преимущественно находился на низком уровне сформированности. В КГ эта доля составила 52,8%, в ЭГ – 53,7% респондентов. Мы можем говорить о том, что у преобладающего числа опрошенных наблюдается отсутствие знаний и недостаточное понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; недостаточные представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности.

Средним уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности обладают 43,4% опрошенных в КГ и 40,7% опрошенных в ЭГ. Для этих будущих учителей характерно наличие общих знаний и понимание базовых функций и возможностей образовательных медиаресурсов; общих представлений о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности.

Высокий уровень был выявлен у 3,8% студентов в КГ и 5,6% в ЭГ. Только небольшое количество испытуемых обладают обширными знаниями в области базовых функций и возможностей образовательных медиаресурсов; для них характерны системные целостные представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности. Наглядно результаты исследования медиакомпетентности будущих учителей в ее когнитивном компоненте на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 6 и на рисунке 9.

Таблица 6 – Когнитивный компонент медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	52,8%	53,7%
Средний	43,4%	40,7%
Высокий	3,8%	5,6%

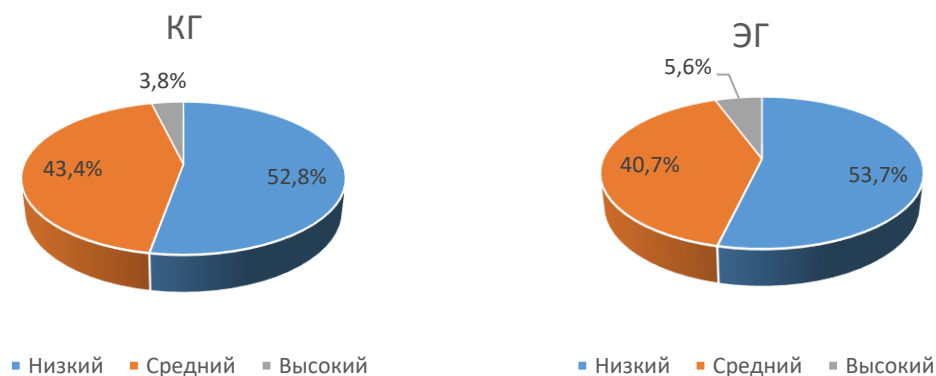


Рисунок 9 – Когнитивный компонент медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Для сопоставления уровней сформированности медиакомпетентности по когнитивному критерию в КГ и ЭГ мы использовали U-критерий Манна-Уитни. $U_{\text{эмп.}} = 1356 > U_{\text{кр.}} (\rho \leq 0,01)$. На начальном этапе эксперимента КГ и ЭГ по сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности не различались.

При исследовании *деятельностного компонента* медиакомпетентности будущих учителей, мы анализировали следующие показатели: готовность использовать медиаресурсы в образовательной деятельности; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.).

Для оценки этих показателей были использованы экспертная оценка медиапродукта (Е.Г. Елинер) по стандартизованным критериям и примерные практические задания для оценки медиакомпетентности (А.А. Шехонин, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустьян). Данные методики в полной мере позволили оценить способность и умение создавать медиапродукты для использования в образовательной деятельности.

Для экспертной оценки в качестве продукта была определена презентация. Экспертная оценка медиапродукта осуществлялась по 11 критериям, среди которых содержательная сторона, структура и навигация по медиапродукту, сценарий и коммуникация с пользователем, интерфейс,

функциональность, визуализация, звуковое оформление, интерактивность, эргономичность и общее впечатление от презентации.

После получения оценок экспертов для определения интервалов уровней нами была проведена процедура z-стандартизации, которая позволила обозначить следующие интервалы:

- 0-7 баллов – низкий уровень оценки медиапродукта;
- 8-17 баллов – средний уровень оценки медиапродукта;
- 18-22 балла – высокий уровень оценки медиапродукта.

На констатирующем этапе эксперимента преобладающим в КГ и ЭГ стал средний уровень оценки (47,2% в КГ и 48,1% опрошенных в ЭГ). Представленные презентации этих испытуемых в целом достаточно содержательны, структурированы, но интерактивность, эргономичность, визуализация и звуковое оформление оценивались как удовлетворительные.

Медиапродукт на низком уровне был оценен экспертами у 39,6% опрошенных в КГ и 42,6% - в ЭГ. Представленные этими респондентами презентации оценивались экспертами низко по всем выделенным критериям.

Медиапродукт высокого уровня сложности и качества показали 13,2% опрошенных в КГ и 9,3% - в ЭГ. Презентации этих испытуемых получили высокую оценку по большинству выделенных для экспертной оценки критериев и в целом вызвали благоприятное общее впечатление у экспертов (таблица 7, рисунок 10).

Таблица 7 – Уровни экспертной оценки медиапродукта будущих учителей (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	39,6%	42,6%
Средний	47,2%	48,1%
Высокий	13,2%	9,3%

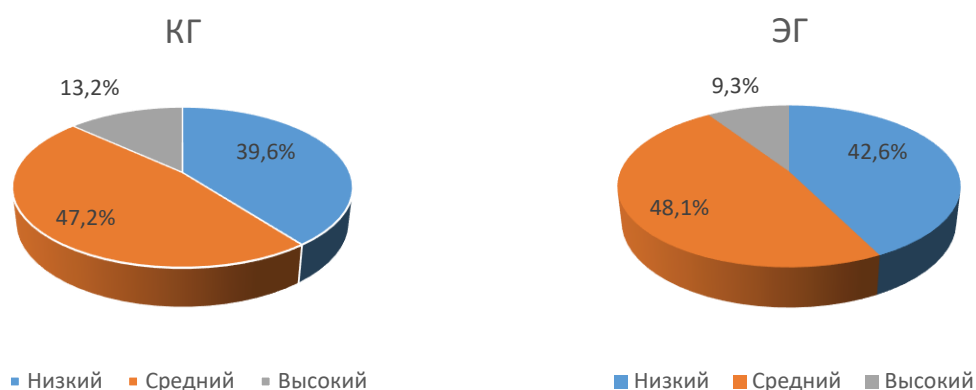


Рисунок 10 – Уровни экспертной оценки медиапродукта будущих учителей (констатирующий этап)

Для оценки идентичности КГ и ЭГ по исследуемому критерию мы осуществили математический анализ результатов экспертных оценок с помощью критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера). По результатам статистического анализа можно сделать вывод о том, что уровень способностей создавать и использовать медиапродукты в образовательной деятельности в КГ и ЭГ не отличается (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по уровню экспертных оценок медиапродукта (констатирующий этап)

Уровни	Значение ϕ^*
Низкий	0,31; $\rho > 0,05$
Средний	0,09; $\rho > 0,05$
Высокий	0,64; $\rho > 0,05$

Готовность и умение использовать медиаресурсы в образовательной деятельности мы оценивали с помощью практических заданий (А.А. Шехонин, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) (Приложение 2). По результатам выполнения практических заданий мы можем сделать вывод о том, что большинство будущих учителей обладают умением работать в медиaprостранстве и медиаресурсами на низком и среднем уровнях. Низкий уровень выполнения практических заданий показали 54,7% опрошенных в КГ и 57,4% опрошенных в ЭГ. Эти студенты допускали ошибки в ответах на вопросы, не справлялись с заданием на создание видеоролика.

Средний уровень выполнения практических заданий был определен у 45,3% будущих учителей из КГ и у 42,6% опрошенных в ЭГ. Эти опрошенные в целом справлялись с заданиями, но допускали неточности, не обладали четким представлением алгоритма, последовательности действий в той или иной ситуации взаимодействия с медиапространством и медиаресурсами.

Высокий уровень выполнения практических заданий не показал ни один из испытуемых в КГ и ЭГ. Наглядно данные представлены в таблице 9 и на рисунке 11.

Таблица 9 – Готовность и умение использовать медиаресурсы в образовательной деятельности (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	54,7%	57,4%
Средний	45,3%	42,6%
Высокий	0,0%	0,0%

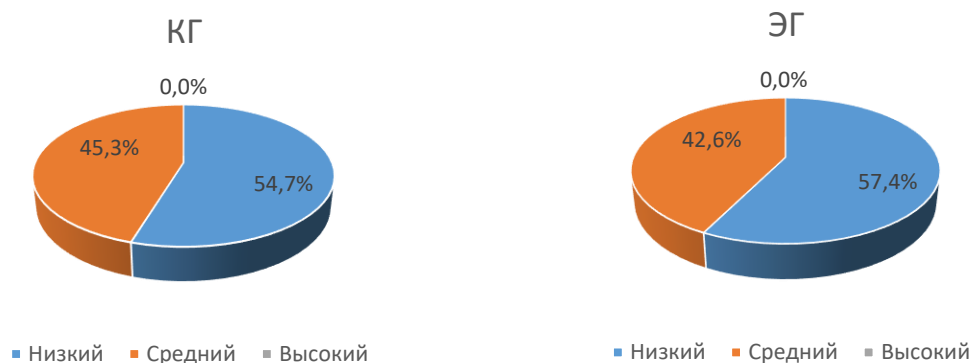


Рисунок 11 – Готовность и умение использовать медиаресурсы в образовательной деятельности (констатирующий этап)

По результатам статистической обработки данных можно сделать вывод о том, что на констатирующем этапе КГ и ЭГ по уровням выполнения практических заданий тождественны. На основании математического анализа можно утверждать, что уровень готовности и способностей работать с медиаресурсами в образовательной деятельности и в медиапространстве в КГ и ЭГ идентичны (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по уровню выполнения практических заданий (констатирующий этап)

Уровни	Значение φ^*
Низкий	0,28; $p > 0,05$
Средний	0,28; $p > 0,05$
Высокий	0,0; $p > 0,05$

Для определения обобщенного уровня сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности будущих учителей по двум использованным методикам, мы подсчитали среднее количество испытуемых в каждой группе (КГ и ЭГ) с низким, средним и высоким уровнями и определили процентную долю испытуемых по каждому уровню. На основании проведенного обобщения мы можем сделать следующие выводы: на констатирующем этапе эксперимента в КГ и ЭГ среди респондентов преобладающим стал деятельностного компонента медиакомпетентности низкого уровня. В КГ эта доля составила 47,2% опрошенных, в ЭГ – 50,0% респондентов. Мы можем говорить о том, что у большинства опрошенных наблюдается отсутствие готовности использовать медиаресурсы; недостаточные способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.).

Средним уровнем сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности обладают 45,3% опрошенных в КГ и 44,4% опрошенных в ЭГ. Для этих будущих учителей характерны готовность использовать медиаресурсы; базовые способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.).

Высокий уровень был выявлен у 7,5% студентов в КГ и 5,6% в ЭГ. Только небольшое количество испытуемых обладают высокой готовностью использовать медиаресурсы; базовыми и специфическими способностями и умениями создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.). Наглядно

результаты исследования медиакомпетентности будущих учителей в ее деятельностном компоненте на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 11 и на рисунке 12.

Таблица 11 – Деятельностный компонент медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	47,2%	50,0%
Средний	45,3%	44,4%
Высокий	7,5%	5,6%

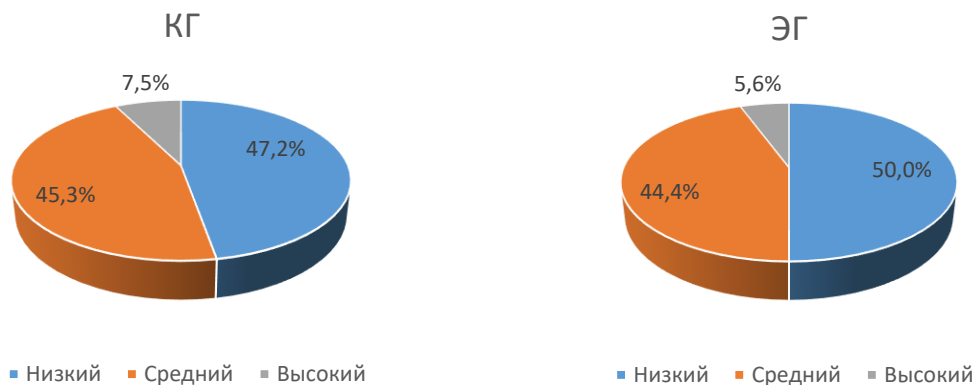


Рисунок 12 – Деятельностный компонент медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Для сопоставления уровней сформированности медиакомпетентности по операциональному критерию в КГ и ЭГ мы использовали U-критерий Манна-Уитни. $U_{\text{эмп.}} = 1412 > U_{\text{кр.}} (p \leq 0,01)$. На начальном этапе эксперимента КГ и ЭГ по сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности не различались.

При исследовании *рефлексивного компонента* медиакомпетентности будущих учителей, мы анализировали следующие показатели: способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов.

Для оценки этих показателей были использованы Диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Самооценка» (Приложение 3) и Диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Оценка эксперта» (Приложение 4). Для того чтобы определить способность к объективной и адекватной оценке собственной медиакомпетентности будущих учителей мы реализовали ряд этапов:

1) оценка будущими учителями своей медиакомпетентности согласно разработанной диагностической карте, определение уровня самооценки (низкий, средний, высокий);

2) оценка медиакомпетентности будущих учителей экспертами согласно разработанной диагностической карте, содержащей такие же критерии, как и в варианте «Самооценка» и определение уровня компетентности испытуемых (низкий, средний, высокий) по мнению экспертов;

3) сравнительный анализ полученных оценок от испытуемых и соответствующих оценок экспертов для определения степени совпадения. Чем ближе самооценка к оценке эксперта, тем выше уровень сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности испытуемого. На основании анализа степени совпадения мы делали вывод об уровне способности и умении критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также медиапродукты, созданные другими студентами; способности к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов.

Представим результаты самооценки собственной медиакомпетентности будущими учителями КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента. Преобладающими являлись низкий и средний уровень самооценки. Низкий уровень характерен для 45,3% опрошенных в КГ и для 48,1% студентов ЭГ.

Согласно критериям, обозначенным в диагностической карте, эти будущие учителя не стремятся к использованию различных медиапродуктов в образовательной деятельности, не направлены на развитие в этой области, не считают себя достаточно компетентными в безопасной ориентации в медиaprостранстве, организации коммуникации с помощью медиаресурсов, не ориентируют на это обучающихся. Средний уровень оценки собственной медиакомпетентности был определен у 45,3% будущих учителей в КГ и 46,3% опрошенных в ЭГ. Высокий уровень самооценки характерен для 9,4% испытуемых в КГ и 5,6% респондентов в ЭГ. Эти опрошенные считают себя достаточно компетентными во всех аспектах медиакомпетентности в образовательном пространстве: в разработке и использовании различных медиапродуктов, медиатехнологий, в безопасном передвижении в медиaprостранстве, в понимании закономерностей влияния медиапродуктов на сознание целевой аудитории. Наглядно результаты самооценки медиакомпетентности будущих учителей представлены в таблице 12 и на рисунке 13.

Таблица 12 – Самооценка медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	45,3%	48,1%
Средний	45,3%	46,3%
Высокий	9,4%	5,6%

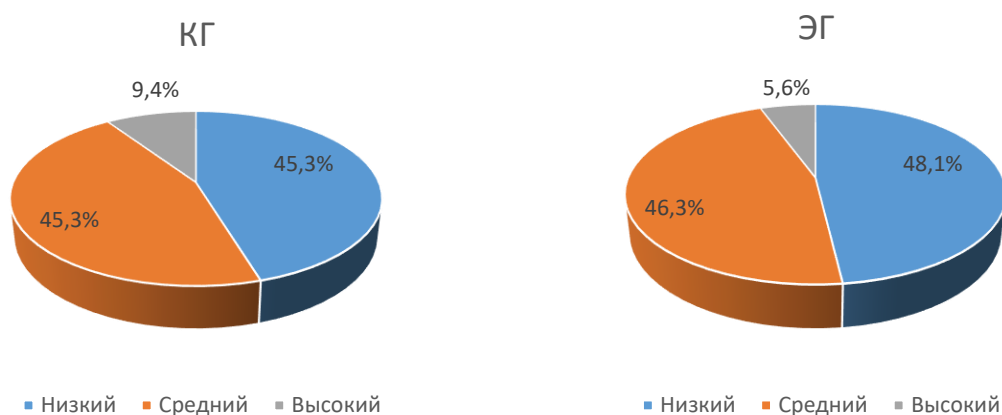


Рисунок 13 – Самооценка медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

По результатам математического анализа можно сделать вывод о том, что уровень самооценки в КГ и ЭГ достоверно не отличается (таблица 13).

Таблица 13 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по уровню самооценки медиакомпетентности (констатирующий этап)

Уровни	Значение φ^*
Низкий	0,29; $\rho > 0,05$
Средний	0,10; $\rho > 0,05$
Высокий	0,75; $\rho > 0,05$

Представим результаты оценок экспертов испытуемых в КГ и ЭГ по критериям, которые были использованы в процессе самооценивания. По мнению экспертов, большинство респондентов в КГ и ЭГ находятся на низком уровне сформированности медиакомпетентности: 66,0% опрошенных в КГ и 63,0% опрошенных в ЭГ были оценены экспертами, как не использующие медиапродукты и технологии в образовательном процессе. Средний уровень медиакомпетентности, согласно оценке экспертов, характерен для 32,1% будущих учителей в КГ и для 35,2% в ЭГ. Высоким уровнем медиакомпетентности обладают только один испытуемый в КГ и один в ЭГ, что в процентных долях составило 1,9% и 1,8% соответственно. Мы можем говорить о том, что оценка медиакомпетентности испытуемых в КГ и ЭГ в целом существенно ниже, чем самооценка этих испытуемых. Наглядно результаты экспертной оценки представлены в таблице 14 и на рисунке 14.

Таблица 14 – Экспертная оценка медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	66,0%	63,0%
Средний	32,1%	35,2%
Высокий	1,9%	1,8%

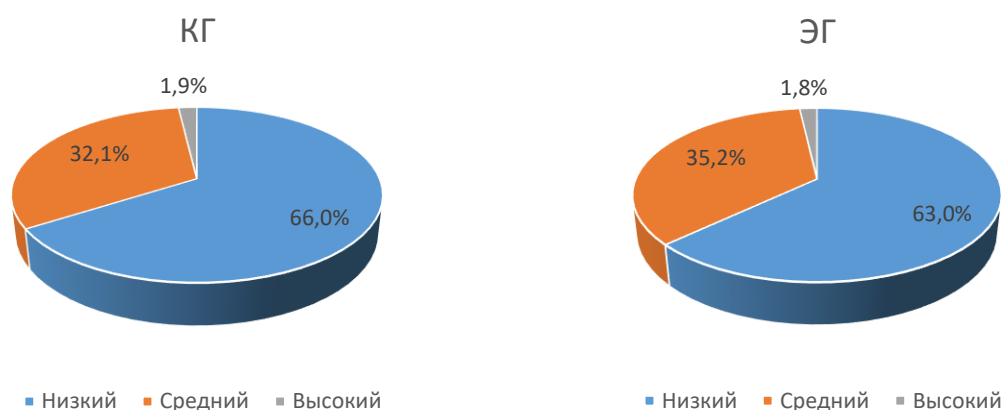


Рисунок 14 – Экспертная оценка медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

По результатам математической обработки данных можно говорить, что уровень оценок медиакомпетентности в КГ и ЭГ по мнению экспертов достоверно не отличается, группы идентичны (таблица 15).

Таблица 15 – Результаты статистического сопоставления экспертных оценок медиакомпетентности будущих учителей КГ и ЭГ (констатирующий этап)

Уровни	Значение φ^*
Низкий	0,32; $\rho > 0,05$
Средний	0,33; $\rho > 0,05$
Высокий	0,04; $\rho > 0,05$

Для сравнительного анализа самооценок и оценок экспертов мы подсчитали разницу оценок в баллах у каждого испытуемого и осуществили процедуру z-стандартизации, которая позволила нам определить уровни расхождения, а соответственно и уровни сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности будущих учителей. Были получены следующие интервалы:

- 0-15 баллов расхождения – низкий уровень расхождения / высокий уровень сформированности рефлексивного компонента;
- 16-37 баллов расхождения - средний уровень расхождения / сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности;

– 38-50 баллов расхождения – высокий уровень расхождения / низкий уровень сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности будущих педагогов.

По результатам изучения расхождения оценок можно сделать вывод о том, что у будущих учителей в КГ и ЭГ преобладает средний уровень сформированности рефлексии. В КГ эта доля составила 54,7% опрошенных, в ЭГ – 57,4% студентов. Эти испытуемые обладают базовой способностью и умением анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; их способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами удовлетворительна; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов находится на среднем уровне. Для 26,4% опрошенных в КГ и 27,8% опрошенных в ЭГ характерен низкий уровень рефлексивных способностей. Для 18,9% опрошенных в КГ и для 14,8% - в ЭГ свойственен высокий уровень рефлексивно-оценочных способностей в области медиакомпетентности (Таблица 16, рисунок 15).

Таблица 16 – Рефлексивный компонент медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Уровень	КГ	ЭГ
Низкий	26,4%	27,8%
Средний	54,7%	57,4%
Высокий	18,9%	14,8%

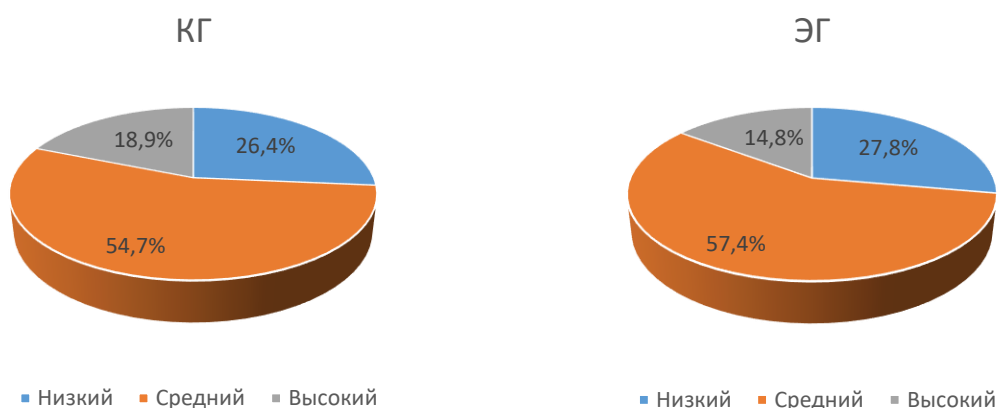


Рисунок 15 – Рефлексивный компонент медиакомпетентности будущих учителей (констатирующий этап)

Для сопоставления уровней сформированности медиакомпетентности по оценочно-рефлексивному критерию в КГ и ЭГ мы использовали U-критерий Манна-Уитни. $U_{\text{эмп.}} = 1725 > U_{\text{кр.}} (\rho \leq 0,01)$. На начальном этапе эксперимента КГ и ЭГ по сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности не различались.

Таким образом, группы соответствуют требованиям, предъявляемым к контрольным и экспериментальным группам в эксперименте.

На констатирующем этапе эксперимента у испытуемых были определены следующие особенности выделенных компонентов медиакомпетентности:

1) среди испытуемых преобладает низкий уровень сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности. В КГ эта доля составила 52,8% опрошенных, в ЭГ – 53,7% респондентов. Мы можем говорить о том, что у преобладающего числа опрошенных наблюдается отсутствие знаний и недостаточное понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; недостаточные представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности;

2) в КГ и ЭГ преобладает низкий уровень сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности. В КГ эта доля составила 47,2% опрошенных, в ЭГ – 50,0% респондентов. Мы можем говорить о том,

что у большинства опрошенных наблюдается отсутствие готовности использовать медиаресурсы; недостаточные способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.);

3) среди опрошенных превалирует средний уровень сформированности рефлексии. В КГ эта доля составила 54,7% опрошенных, в ЭГ – 57,4% студентов. Эти испытуемые обладают базовой способностью и умением анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; их способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами удовлетворительна; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов находится на среднем уровне.

Подводя итоги, мы заключаем, что у преобладающего числа опрошенных наблюдается отсутствие знаний и недостаточное понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; недостаточные представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности. В КГ и ЭГ преобладает низкий уровень сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности. Это свидетельствует о том, что у большинства опрошенных наблюдается отсутствие готовности использовать медиаресурсы; недостаточные способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.). Среди опрошенных превалирует средний уровень сформированности рефлексии. Испытуемые обладают базовой способностью и умением анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; их способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные

медиапродукты другими студентами удовлетворительна; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов находится на среднем уровне. Таким образом, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные подтверждают необходимость целенаправленного повышения уровня медиакомпетентности будущих учителей.

2.3. Ход формирующего эксперимента и анализ результатов внедрения в учебный процесс модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения

В ходе ОЭР по реализации модели формирования медиакомпетентности 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 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 информационного компонента медиакомпетентности (А.В. Федоров, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян), представленного в Приложении 1.

Второй этап предполагал выполнение кейсов студентами и разбор кейсов в группе (задания представлены в Приложении 2). 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, предложенным 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». Пример вебквеста представлен в Приложении 6.

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:

1) знакомство с понятийным аппаратом медиапедагогики, медиаграмотности, медиакомпетентности;

2) изучение опыта успешной деятельности в сфере образования;

3. Зачетные задания:

1) подготовка краткого обобщения (Summary) /гlossария по курсу (не менее 25 лексических единиц). Варианты – Agile/Scrum/Kanban/медиаграмотность;

2) 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.);

3) 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 – 30 баллов).

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. Реализация данного этапа совпала с началом пандемией коронавируса Covid 19, в этой связи все занятия были перенесены в режим online.

Третий этап предусматривал проектную работу студентов. Разработка и реализация проектов осуществлялась в ходе смешанного обучения по модели «Гибкий учебный план» (Flex Model). Это предусматривало выполнение проектов по индивидуальному учебному плану для каждой группы студентов, работавших над проектом. Студентам были предложены следующие темы:

1. Online education: pros and cons.
2. Does blended learning work?

3. The Impact of Educational Psychology on Higher Education.
4. Building cooperation in the classroom: How to do it.
5. Academic self-concept and self-efficacy.
6. Learning together or alone: cooperative, competitive, and individualistic learning.
7. Express your opinion on the following saying “Be sincere; be brief; be seated.” (Franklin Delano Roosevelt).
8. Effective pedagogies give serious consideration to student voice.
9. Effective pedagogies embed assessment for learning.
10. Learning by doing: success or failure.
11. Education diversity: does it affect learning?

Проектная работа проходила в течение одного месяца. В этот период преподаватели проводили индивидуальные и групповые консультации как в режиме on-line, так и в ходе очного консультирования. Результатом проектной деятельности должен быть выполнение одного из заданий по выбору: создание видеоролика, презентации, разработка предметного сайта и т.д.

Студентам давалось техническое задание на выполнение проекта, в котором были представлены такие разделы, как: название проекта, направление проекта, пояснительная записка, цель, содержание работ по разработке проекта, ожидаемые результаты, их методическая и практическая ценность, использование в учебном процессе, требования к результатам работ и отчетной документации, календарный план, а также обязательства авторского коллектива по внедрению в учебный процесс и сопровождению курса.

В качестве примера разработки технического задания приведем задание по проекту «Space 4 teachers».

Направление проекта: Создание электронного курса для конструктора Stepik.

1. Пояснительная записка

Разработка электронных ресурсов является важной частью образовательного процесса. В разработке проекта были выделены следующие проблемы:

- трата большого количества времени на подготовку к уроку,
- проблемы планирования рабочего времени и задач,
- отсутствие быстрого доступа к нужной информации,
- все материалы для работы размещены на разных ресурсах.

Конструктор Stepik – это электронный ресурс, реализующий функциональность цифровой инструментальной платформы (цифровой помощник) для быстрого создания сценарного плана образовательного мероприятия из отдельных функциональных блоков.

Схема работы Stepik:

Все мероприятия будут разделены на «кубики» - фрагменты уроков «моменты» (тексты, аудио, видео). При помощи данного ресурса можно создать уникальное образовательное мероприятие из «кубиков».

Целью создания является освобождение личного времени педагога, автоматизация рутинных задач. Главной задачей данного проекта является подготовка методического материала для работы преподавателя.

Содержание работ по разработке электронной базы данных (ЭБД):

1. Подготовка мультимедийных текстовых и графических материалов для создания ЭБД.

2. Тестирование ЭБД.

Технологии и ПО, необходимые при работе с ЭБД:

- Excel,
- Word,
- PowerPoint,
- Браузер,
- Облачный сервис.

3. Поддержка тестового модуля: в базе предусмотрены текстовые модули в формате текста Excel.

Поддержка мультимедиа: ссылки на облачные сервисы и порталы.

Ожидаемые измеримые результаты, их методическая и практическая ценность, использование в учебном процессе.

Ожидаемые результаты состоят в подготовке базы данных из уроков

Требования к результатам работ и отчетной документации.

Результатом работы является разработка ЭБД.

- Разработка ЭБД в системе Excel

В качестве отчета представляются:

- структура тем в виде документа-Word
- файл Excel с текстовым содержанием уроков
- текстовый материал, заявленный в количественных показателях и

калькуляции по ЭБД;

- информационная карта ЭБД;

4. Обязательства авторского коллектива по внедрению в учебный процесс и сопровождению курса

По результатам внедрения ЭБД в учебный процесс руководитель коллектива готовит отчет, который должен содержать информацию об количестве уроков, перечень тем.

Коллектив обязуется:

- представить готовую ЭБД;
- устранить недочеты, выявленные в процессе эксплуатации ЭБД;
- вносить необходимые обновления в содержание и структуру

материала, связанного с ЭБД, связанные с изменением законодательства РФ в сфере образования, образовательной программы и нормативных документов ТГУ.

- представить готовую ЭБД.

Приведем примеры групповых проектов:

1) описать цели цифровизации в обучении;

2) определить основные подходы к цифровизации образования и место изучения иностранного языка;

3) спроектировать учебные результаты обучающихся, возможные при применении цифровых технологий.

Обучающиеся в рабочих группах создавали также презентации по на темы, предложенными преподавателем, и представляли их в дискуссионном формате другим участникам.

Работа по созданию индивидуальных проектов предусматривала:

1. Выбор темы, создание сценария применения цифровых технологий. Описание доступного технического и программного обеспечения в учебном заведении и дома, условий работы в классе, учебных целей, предусмотренных программой по этой теме.

2. Подбор цифровых инструментов (видеоклипов, презентаций, музыкальных клипов, фотографий и др.), которые можно применять при изучении выбранной темы.

3. Определение возможных трудностей применения цифровых технологий (например, отсутствие Интернета в аудитории) и путей их решения (к примеру, предварительно загрузить контент).

4. Обсуждение спроектированного сценария с другими студентами и преподавателями, выявление его слабых и сильных сторон или потенциально новых решений.

В ходе четвертого этапа студенты экспериментальной группы выполняли рефлексивный анализ в форме эссе на тему «Мой путь в профессию» (пример эссе приведен в Приложении 9). Кроме того, они формировали портфолио в электронном виде. В портфолио вошли материалы лекционных и практических занятий (студенты в ходе всего периода опытно-экспериментальной работы вели записи в дневниках, собирали материалы и результаты тестовых заданий, методические наработки для подготовки к практическим занятиям), разработанные и выполненные кейсы, проекты, презентации с представлением анализа медиатекстов и анализа научных статей известных педагогов и психологов, разработанные студентами тематические онлайн-курсы. Портфолио было представлено в форме

самопрезентации на последнем занятии. На данном этапе реализовывалась модель смешанного обучения «Расширенная виртуальная модель» (Enriched-virtual).

В конце формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было проведено повторное исследование уровней сформированности компонентов медиакомпетентности у испытуемых в КГ и ЭГ и проведен анализ результатов. Для выявления различий в уровне сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения на заключительном этапе формирующего эксперимента использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе, а именно: тест на выявление уровня информационного компонента медиакомпетентности (А.В. Федоров, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян), оценка медийной грамотности педагогов (И.В. Жилавская), экспертная оценка медиапродукта (Е.Г. Елинер), практические задания для оценки медиакомпетентности (А.А. Шехонин, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян), диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Самооценка», диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Оценка эксперта». В качестве метода математической обработки полученных данных мы использовали угловое преобразование Фишера (φ^*).

Реализация разработанной нами модели повлекла за собой существенные изменения в когнитивном компоненте медиакомпетентности в ЭГ, которые не возникли в КГ.

На формирующем этапе эксперимента в ЭГ 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 была лишь 9,3% опрошенных). Средний уровень знаний и понимания возможностей медиаресурсов в образовательной деятельности в ЭГ был выявлен у 20,4% студентов, эта доля снизилась по сравнению с

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

В КГ преобладающей стала группа опрошенных, которые проявили среднюю сформированность представлений о медиасфере в образовании, она составила 47,2% опрошенных, произошел незначительный рост осведомленности о медиасфере (уменьшилось с 51,0% до 41,5% количество опрошенных с несформированными представлениями и увеличилось с 5,6% до 11,3% количество опрошенных с обширными и структурированными представлениями о медиасфере в образовании (таблица 17 и рисунок 16).

Таблица 17 – 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%

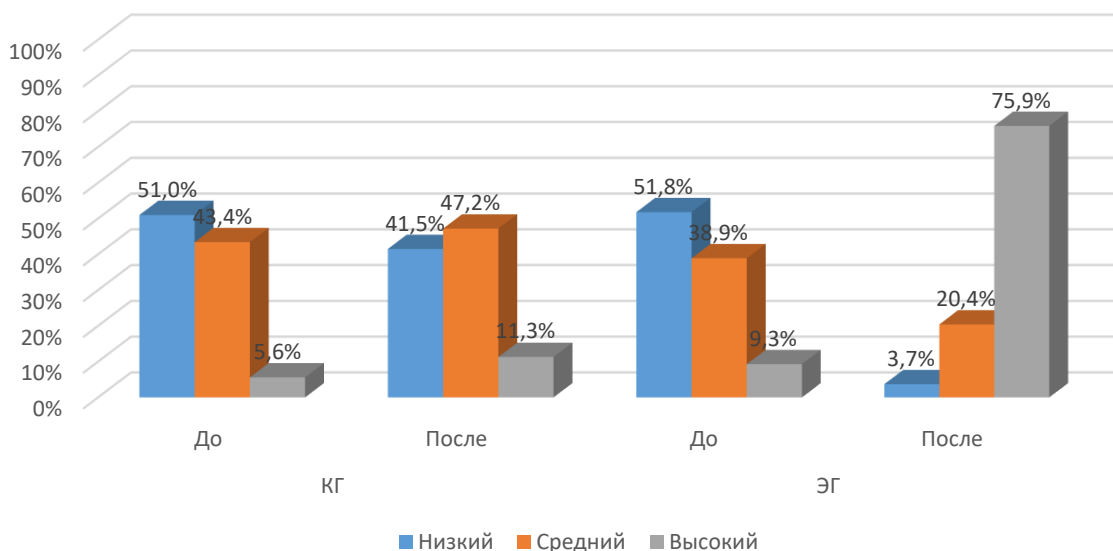


Рисунок 16 – Сформированность представлений о медиасфере на различных этапах эксперимента

Для подтверждения роста знаний и представлений о медиасфере в образовании в ЭГ нами было использовано статистическое сопоставление

результатов в ЭГ и КГ между собой на различных этапах эксперимента. По результатам математической обработки данных можно утверждать, что в ЭГ действительно увеличилось количество респондентов с разносторонней и структурированной системой представлений о медиасфере, уменьшилось количество опрошенных с несформированным или сформированным частично комплексом знаний, чем в КГ; в КГ статистически значимых изменений в системе представлений о медиасфере выявлено не было (таблица 18).

Таблица 18 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по сформированности представлений о 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 ЭГ. На этапе констатирующего эксперимента для всей выборки была характерна низкая медиаграмотность, на этапе формирующего эксперимента в ЭГ 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 ЭГ продемонстрировали высокий уровень медиаграмотности (74,0% опрошенных на формирующем этапе эксперимента).

В КГ преобладающей осталась низкая и удовлетворительная медиаграмотность (51,0% и 49,0% опрошенных соответственно). Ни один из респондентов в КГ не показал высокий уровень медиаграмотности (таблица 19, рисунок 17).

Таблица 19 – Медиаграмотность в КГ и ЭГ 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%

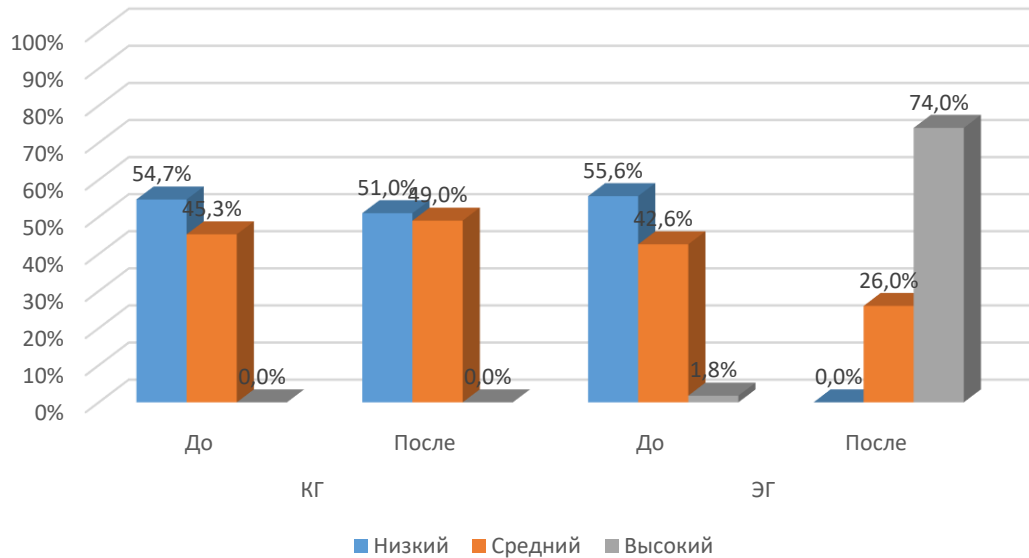


Рисунок 17 – Медиаграмотность в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Для подтверждения роста медиаграмотности в ЭГ нами было использовано статистическое сопоставление результатов в ЭГ и КГ между собой на различных этапах эксперимента. По результатам математической обработки данных можно утверждать, что в ЭГ действительно повысилась медиаграмотность по сравнению с КГ; в КГ статистически значимых изменений в медиаграмотности выявлено не было (таблица 20).

Таблица 20 – Результаты статистического сопоставления медиаграмотности в КГ и ЭГ 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; $p \leq 0,01$

На основании анализа обобщенного уровня сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности будущих учителей по двум

использованным методикам, мы можем сделать следующие выводы: на констатирующем этапе эксперимента в КГ и ЭГ преобладал низкий уровень сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности, на формирующем этапе произошли изменения: преобладающим уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности в ЭГ стал высокий, доля опрошенных с таким уровнем составила 74,1% опрошенных, против 5,6% опрошенных на констатирующем этапе эксперимента. В КГ эта доля значительно не изменилась и составила 7,5% опрошенных.

Мы можем говорить о том, что у преобладающего числа опрошенных в ЭГ 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 ЭГ количество опрошенных со средним уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности сократилось с 40,7% до 24,1% опрошенных. В КГ 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.

Когнитивный компонент медиакомпетентности низкого уровня определен у 1,8% студентов в ЭГ и 45,3% в КГ (таблица 21, рисунок 18).

Таблица 21 – 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%

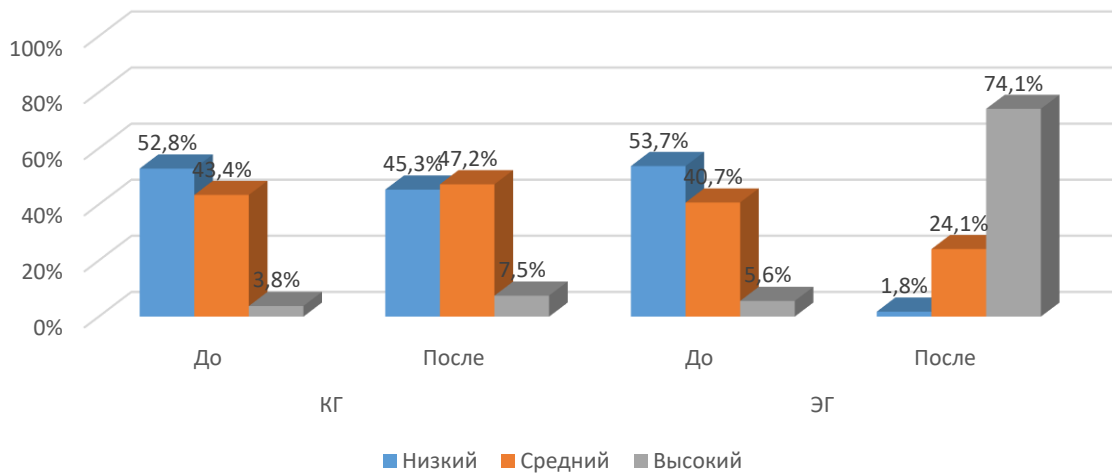


Рисунок 18 – Когнитивный компонент медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Для сопоставления уровней сформированности медиакомпетентности по знаниевому критерию в КГ и ЭГ мы использовали U-критерий Манна-Уитни. $U_{\text{эмп.}} = 865 < U_{\text{кр.}}$ ($p \leq 0,01$). На формирующем этапе эксперимента КГ и ЭГ по сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности достоверно отличаются. Мы можем сделать вывод о том, что уровень сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности в ЭГ действительно вырос по сравнению с констатирующим этапом и по сравнению с КГ.

Рассмотрим изменения, которые произошли в *деятельностном компоненте* медиакомпетентности будущих учителей. В ЭГ произошли изменения по выделенным показателям ее сформированности.

На формирующем этапе эксперимента преобладающим в ЭГ стал высокий уровень оценки (70,4% опрошенных). Представленные презентации этих испытуемых в целом получили высокие оценки экспертов по всем обозначенным критериям: они содержательны, структурированы, просты и понятны в построении диалога с пользователем, уровень их интерактивности, эргономичности, визуализации и звукового оформления оценивался как высокий. Презентации этих испытуемых получили высокую оценку по большинству выделенных для экспертной оценки критериев и в целом вызвали благоприятное общее впечатление у экспертов. Заметно снизился

средний уровень в оценивании медиапродукта в ЭГ с 48,1% опрошенных до 25,9%. Существенно уменьшилось число испытуемых, презентация которых была оценена экспертами низко. После реализации педагогических условий эта доля составила 3,7% опрошенных.

В КГ преобладающим остался средний уровень оценки медиапродукта, у 52,8% опрошенных презентации были содержательными, но имеющими недостатки по различным показателям. Низкий уровень оценки медиапродукта был определен у 35,8% опрошенных в КГ. Презентации этих испытуемых не получили высоких оценок экспертов ни по одному критерию. Высокое качество презентаций показали 11,4% студентов в КГ, что существенно не изменилось по сравнению с долей опрошенных с низким уровнем на констатирующем этапе эксперимента (13,2% опрошенных). Обобщенно результаты можно увидеть в таблице 22 и на рисунке 19.

Таблица 22 – Экспертная оценка медиапродукта будущих учителей на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	39,6%	35,8%	42,6%	3,7%
Средний	47,2%	52,8%	48,1%	25,9%
Высокий	13,2%	11,4%	9,3%	70,4%

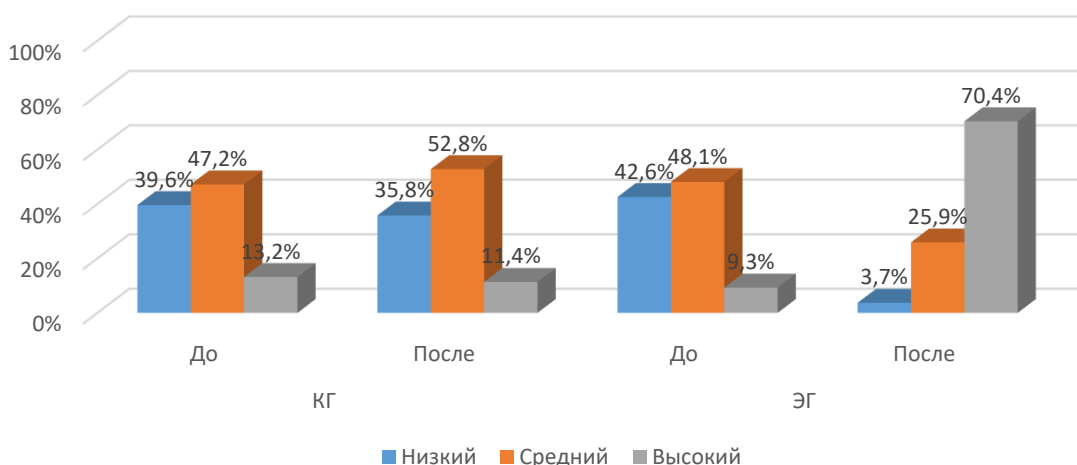


Рисунок 19 – Экспертная оценка медиапродукта будущих учителей на различных этапах эксперимента

На основании статистического анализа оценок экспертов можно говорить о достоверном росте у испытуемых в ЭГ на этапе формирующего

эксперимента компетентности в создании медиапродукта. В КГ такой рост не выявлен (таблица 23).

Таблица 23 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по уровню экспертных оценок медиапродукта на различных этапах эксперимента

Уровни	КГ1 и ЭГ1	КГ1 и КГ 2	ЭГ1 и ЭГ2	КГ2 и ЭГ2
Низкий	0,31; $p>0,05$	0,40; $p>0,05$	5,38; $p\leq 0,01$	4,65; $p\leq 0,01$
Средний	0,09; $p>0,05$	0,58; $p>0,05$	2,41; $p\leq 0,01$	2,90; $p\leq 0,01$
Высокий	0,64; $p>0,05$	0,28; $p>0,05$	7,12; $p\leq 0,01$	6,77; $p\leq 0,01$

По результатам выполнения практических заданий мы можем сделать вывод о том, что большинство будущих учителей в ЭГ после реализации педагогических условий стали обладать умением работать в медиaprостранстве и медиаресурсами на высоком уровне (64,8% опрошенных).

Средний уровень выполнения практических заданий был определен у 33,4% будущих учителей в ЭГ. То есть количество испытуемых, которые неточно справлялись с заданиями, не обладали четким представлением алгоритма, последовательности действий в той или иной ситуации взаимодействия с медиaprостранством и медиаресурсами снизилось.

Низкий уровень выполнения практических заданий в ЭГ показал только один испытуемый, что составило 1,8% опрошенных.

В КГ на формирующем этапе эксперимента выполнение практических заданий не улучшилось, процентное соотношение испытуемых с различными уровнями оценок по выполнению практических заданий не изменилось: преобладающей осталась доля будущих учителей с низким уровнем оценок (51,0% опрошенных). Эти студенты допускали ошибки в ответах на вопросы, не справлялись с заданием на создание видеоролика. Средний уровень был определен у 49,0% опрошенных. Высокий уровень выполнения практических заданий не показал ни один из испытуемых в КГ, как и на констатирующем этапе эксперимента. Наглядно данные представлены в таблице 24 и на рисунке 20.

Таблица 24 – Готовность и умение будущих учителей использовать медиаресурсы в образовательной деятельности на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	54,7%	51,0%	57,4%	1,8%
Средний	45,3%	49,0%	42,6%	33,4%
Высокий	0,0%	0,0%	0,0%	64,8%

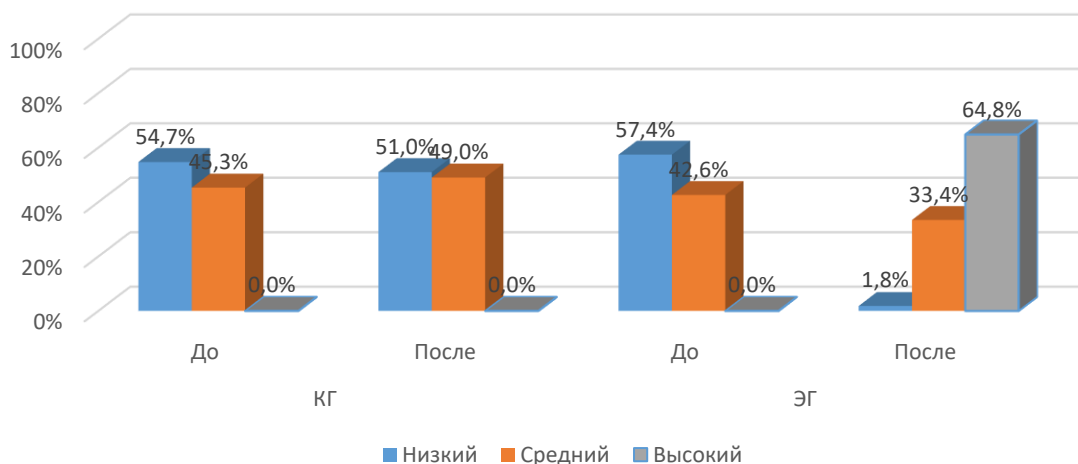


Рисунок 20 – Готовность и умение будущих учителей использовать медиаресурсы в образовательной деятельности на различных этапах эксперимента

Для подтверждения статистической значимости выявленных изменений в ЭГ на формирующем этапе эксперимента мы использовали статистический критерий χ^2 - угловое преобразование Фишера. Математическая обработка данных подтверждает достоверность увеличения в ЭГ доли будущих учителей с высоким уровнем оценок за выполнения практических заданий и снижения долей будущих учителей со средним и низким уровнями оценок. В КГ готовность и умение будущих учителей использовать медиаресурсы в образовательной деятельности на различных этапах эксперимента не выявлено (таблица 25).

Таблица 25 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по уровню выполнения практических заданий 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 констатирующем этапе
Низкий	0,28; $p > 0,05$	0,38; $p > 0,05$	7,54; $p \leq 0,01$	6,87; $p \leq 0,01$
Средний	0,28; $p > 0,05$	0,38; $p > 0,05$	0,98; $p > 0,05$	1,65; $p \leq 0,05$
Высокий	0,0; $p > 0,05$	0,0; $p > 0,05$	9,72; $p \leq 0,01$	9,72; $p \leq 0,01$

По итогам обобщенных данных изучения деятельностного компонента медиакомпетентности респондентов в обеих группах, мы можем сделать следующие выводы: на формирующем этапе эксперимента в ЭГ стал преобладать высокий уровень сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности будущих учителей, доля испытуемых в этой группе составила 66,7% опрошенных. Большинство будущих учителей в ЭГ после реализации педагогических условий обладают высокой готовностью использовать медиаресурсы; базовыми и специфическими способностями и умениями создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.). В КГ этот уровень представлен среди опрошенных в наименьшей степени (5,6% опрошенных).

Снизилась доля испытуемых со средним уровнем сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности, им обладают 29,6% опрошенных в ЭГ. На формирующем этапе эксперимента таким образом снизилось количество будущих учителей, которые недостаточно готовы использовать медиаресурсы; чьи способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.) находятся только на базовом уровне. В КГ этот уровень стал преобладающим, он характерен для 51,0% опрошенных.

Отсутствие готовности использовать медиаресурсы; недостаточные способности и умения создавать образовательные медиапродукты

(мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.) в ЭГ продемонстрировал только один испытуемый. В КГ этот уровень встречается у 43,4% опрошенных.

Наглядно результаты исследования медиакомпетентности будущих учителей в ее деятельностном компоненте на этапе формирующего эксперимента представлены в таблице 26 и на рисунке 21.

Таблица 26 – Деятельностный компонент медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	47,2%	43,4%	50,0%	3,7%
Средний	45,3%	51,0%	44,4%	29,6%
Высокий	7,5%	5,6%	5,6%	66,7%

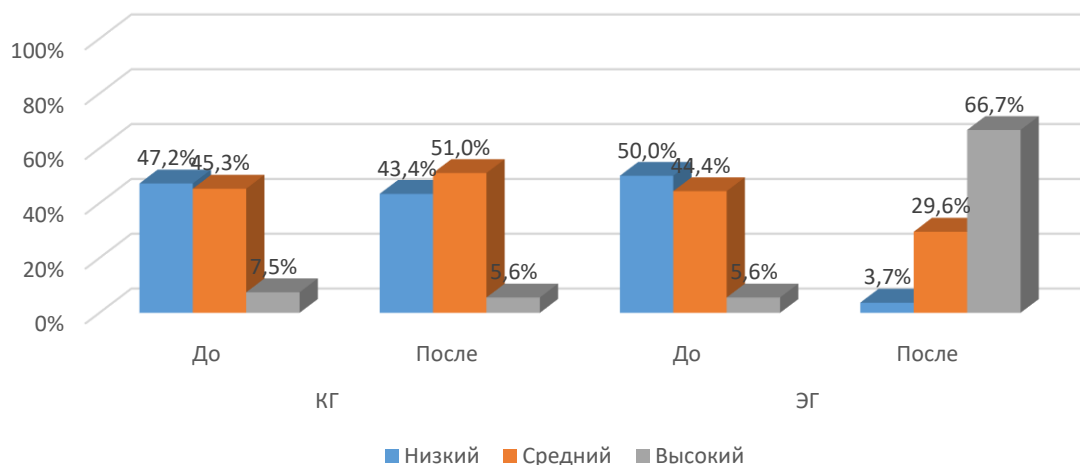


Рисунок 21 – Деятельностный компонент медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Для сопоставления уровней сформированности медиакомпетентности по операциональному критерию в КГ и ЭГ мы использовали U-критерий Манна-Уитни. $U_{\text{эмп.}} = 762 < U_{\text{кр.}} (\rho \leq 0,01)$. На формирующем этапе эксперимента КГ и ЭГ по сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности достоверно различаются, мы можем сделать вывод о том, что в ЭГ у будущих учителей после реализации педагогических условий достоверно повысился уровень сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности, они обладают высокой готовностью использовать медиаресурсы; базовыми и специфическими способностями и

умениями создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.).

Рассмотрим изменения, произошедшие в *рефлексивном компоненте* медиакомпетентности будущих учителей в ЭГ и КГ после реализации педагогических условий.

В ЭГ существенно выросло число будущих учителей с высоким уровнем самооценки медиакомпетентности (с 5,6% до 57,4% опрошенных). Этот уровень в ЭГ стал преобладающим после реализации педагогических условий формирования медиакомпетентности. Большинство опрошенных в ЭГ оценивает себя достаточно компетентными во всех аспектах медиакомпетентности в образовательном пространстве: в разработке и использовании различных медиапродуктов, медиатехнологий, в безопасном передвижении в медиaprостранстве, в понимании закономерностей влияния медиапродуктов на сознание целевой аудитории. В КГ доля опрошенных с высоким уровнем самооценки составила 9,4%, этот показатель не изменился с констатирующего этапа эксперимента, и это наименьшая доля испытуемых в КГ.

Средний уровень оценки собственной медиакомпетентности был определен у 38,9% будущих учителей в ЭГ, этот процент снизился с момента констатирующего этапа эксперимента (46,3% опрошенных). В КГ будущие учителя с этим уровнем составляют наибольшую долю (49,0% опрошенных), что несколько возросло с момента констатирующего этапа эксперимента (45,3% опрошенных). То есть, в КГ большинство будущих учителей способны анализировать и оценивать целесообразность использования базовых медиаресурсов на занятиях; способны критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способны к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании базовых медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов на среднем уровне.

Низкий уровень самооценки медиакомпетентности будущих учителей в ЭГ был выявлен у двух опрошенных, что составило 3,7% (на констатирующем этапе эксперимента – 48,1% опрошенных). В КГ этот уровень характерен для 41,6% опрошенных. Согласно критериям, обозначенным в диагностической карте, эти испытуемые не стремятся к использованию различных медиапродуктов в образовательной деятельности, не направлены на развитие в этой области, не считают себя достаточно компетентными в безопасной ориентации в медиaprостранстве, организации коммуникации с помощью медиаресурсов, не ориентируют на это обучающихся. Наглядно результаты самооценки медиакомпетентности будущих учителей представлены в таблице 27 и на рисунке 22.

Таблица 27 – Самооценка медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	45,3%	41,6%	48,1%	3,7%
Средний	45,3%	49,0%	46,3%	38,9%
Высокий	9,4%	9,4%	5,6%	57,4%

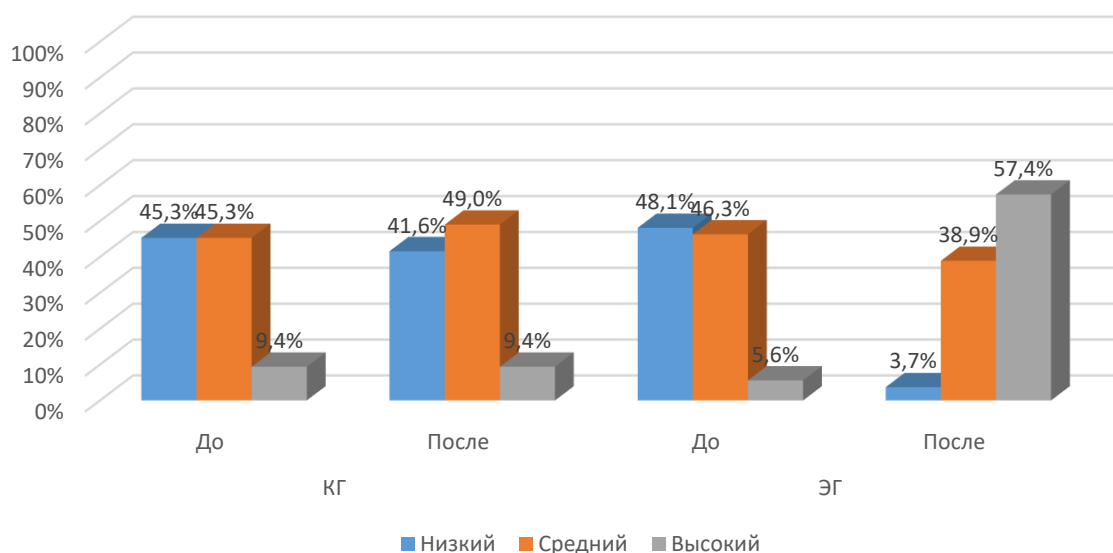


Рисунок 22 – Самооценка медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

На основании математической обработки полученных результатов можно утверждать, что в ЭГ на этапе формирующего эксперимента

увеличилось количество опрошенных, высоко оценивающих собственную медиакомпетентность, по сравнению с КГ. В КГ такой рост определен не был (таблица 28).

Таблица 28 – Результаты статистического сопоставления КГ и ЭГ по уровню самооценки медиакомпетентности на различных этапах эксперимента

Уровни	КГ1 и ЭГ1	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2	КГ2 и ЭГ2
Низкий	0,29; $p>0,05$	0,39; $p>0,05$	5,95; $p\leq 0,01$	5,27; $p\leq 0,01$
Средний	0,10; $p>0,05$	0,38; $p>0,05$	0,78; $p>0,05$	1,06; $p>0,05$
Высокий	0,75; $p>0,05$	0,0; $p>0,05$	6,45; $p\leq 0,01$	5,69; $p\leq 0,01$

После реализации педагогических условий на формирующем этапе эксперимента произошли некоторые изменения в экспертных оценках медиакомпетентности будущих учителей в ЭГ. Стали преобладающими оценки высокого уровня (57,4% опрошенных). Оценки экспертов среднего уровня встречаются у 37,0% будущих учителей в ЭГ. Низкий уровень медиакомпетентности испытуемых в ЭГ эксперты определили у 5,6% опрошенных (на констатирующем этапе эксперимента эта доля составляла 63,0% опрошенных).

Оценки экспертов медиакомпетентности опрошенных КГ остались низкими (68,0% респондентов). Среди всех респондентов КГ средние экспертные оценки получили 28,3%. Высокие оценки экспертов по медиакомпетентности в КГ получили только 3,7% опрошенных. Наглядно результаты экспертной оценки представлены (таблица 29, рисунок 23).

Таблица 29 – Экспертная оценка медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	66,0%	68,0%	63,0%	5,6%
Средний	32,1%	28,3%	35,2%	37,0%
Высокий	1,9%	3,7%	1,8%	57,4%

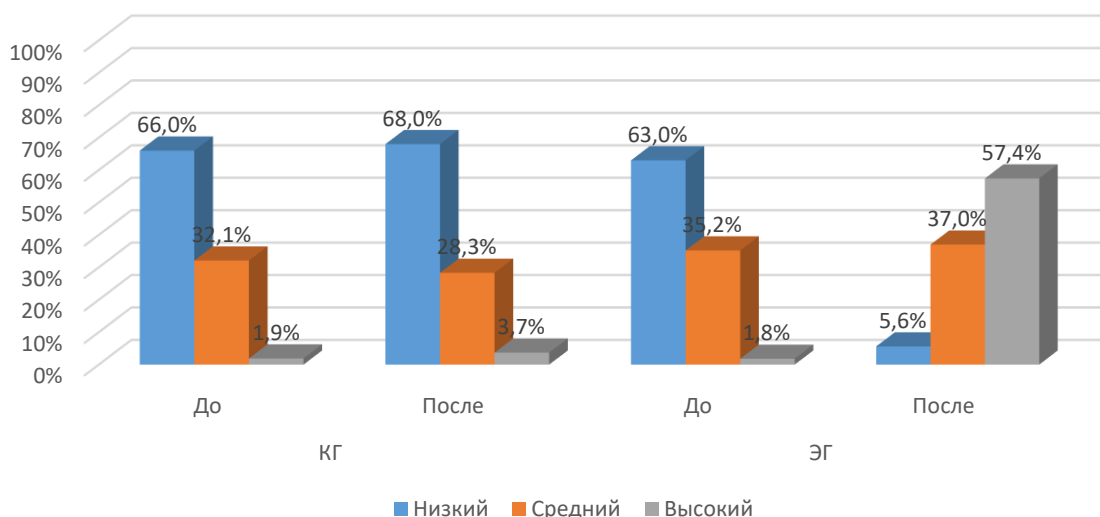


Рисунок 23 – Экспертная оценка медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

По результатам статистического анализа можно сделать вывод о том, что в ЭГ на формирующем этапе эксперимента доля будущих учителей, чья медиакомпетентность, получила высокую оценку экспертов, достоверно выше, чем в КГ, а доля будущих учителей, чья медиакомпетентность, получила низкую экспертную оценку, достоверно ниже, чем в КГ. Так же мы можем утверждать, что на этапе формирующего эксперимента рост доли будущих учителей с высокой экспертной оценкой медиакомпетентности в ЭГ статистически подтвержден, в КГ достоверных изменений на формирующем этапе эксперимента не выявлено (таблица 30).

Таблица 30 – Результаты статистического сопоставления экспертных оценок медиакомпетентности будущих учителей КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Уровни	КГ1 и ЭГ1	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2	КГ2 и ЭГ2
Низкий	0,32; $p > 0,05$	0,21; $p > 0,05$	7,05; $p \leq 0,01$	7,59; $p \leq 0,01$
Средний	0,33; $p > 0,05$	0,43; $p > 0,05$	0,19; $p > 0,05$	0,96; $p > 0,05$
Высокий	0,04; $p > 0,05$	0,57; $p > 0,05$	7,54; $p \leq 0,01$	6,92; $p \leq 0,01$

По результатам проведенного сравнительного анализа мы можем говорить о преобладании в ЭГ высокого уровня сформированности рефлексии. В КГ эта доля составила 18,9% опрошенных, в ЭГ – 70,4% студентов. Эти испытуемые обладают сформированными способностями и умением

анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; их способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами находятся на высоком уровне; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов сформированы.

В КГ преобладающей стала группа будущих учителей со средним уровнем сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности. Этот уровень характерен для 52,8% опрошенных в КГ и для 27,8% в ЭГ (на начальном этапе эксперимента эта доля в ЭГ составила 57,4% будущих учителей).

Низкий уровень этих способностей выявлен у 28,3% будущих учителей в КГ и 1,8% опрошенных в ЭГ. Эти испытуемые не могут адекватно оценить целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях, самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные другими студентами медиапродукты, их способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов не сформирована. Наглядно результаты представлены в таблице 331 и на рисунке 24.

Таблица 31 – Рефлексивный компонент медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Уровень	КГ		ЭГ	
	До	После	До	После
Низкий	26,4%	28,3%	27,8%	1,8%
Средний	54,7%	52,8%	57,4%	27,8%
Высокий	18,9%	18,9%	14,8%	70,4%

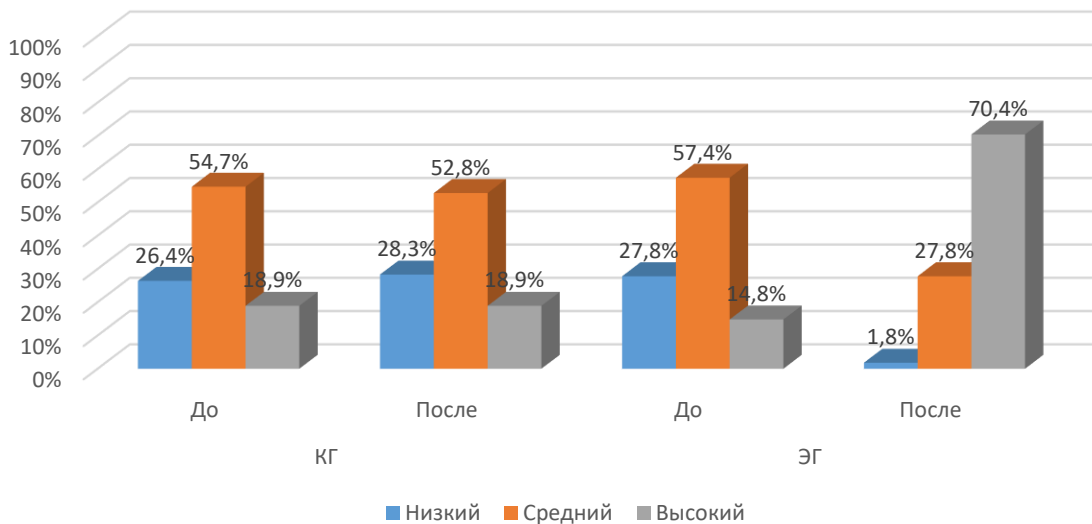


Рисунок 24 – Рефлексивный компонент медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Для сопоставления уровней сформированности медиакомпетентности по оценочно-рефлексивному критерию в КГ и ЭГ мы использовали U-критерий Манна-Уитни. $U_{\text{эмп.}} = 621 > U_{\text{кр.}} (p \leq 0,01)$. На формирующем этапе эксперимента КГ и ЭГ по сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности различны, что подтверждено статистически. Мы можем сделать вывод о том, что уровень сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности в ЭГ достоверно вырос по сравнению с констатирующим этапом и по сравнению с КГ.

Таким образом, подводя итоги формирующего эксперимента, мы можем сделать следующие выводы:

- в ЭГ стали преобладать высокий уровень сформированности всех компонентов медиакомпетентности будущих учителей, в то время как в КГ для большинства испытуемых остались характерны средний и низкий уровни;
- преобладающим уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности в ЭГ стал высокий, доля опрошенных с таким уровнем составила 74,1% опрошенных. В КГ эта доля значительно не изменилась и составила 7,5% опрошенных. Количество опрошенных со средним уровнем сформированности когнитивного компонента медиакомпетентности в ЭГ снизилось с 40,7% до 24,1% будущих учителей. В

КГ это преобладающий уровень (47,2% опрошенных), низкий уровень был выявлен у 1,8% студентов в ЭГ и 45,3% в КГ;

– на формирующем этапе эксперимента в ЭГ стал преобладать высокий уровень сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности будущих учителей, доля испытуемых в этой группе составила 66,7% опрошенных. Снизилась доля испытуемых со средним уровнем сформированности деятельностного компонента медиакомпетентности, им обладают 29,6% опрошенных в ЭГ. Низкий уровень готовности использовать медиаресурсы; недостаточные способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.) в ЭГ продемонстрировал только один испытуемый. В КГ этот уровень встречается у 43,4% опрошенных;

– мы можем говорить о преобладании в ЭГ высокого уровня сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности. В КГ эта доля составила 18,9% опрошенных, в ЭГ – 70,4% студентов. В КГ преобладающей стала группа будущих учителей со средним уровнем сформированности рефлексивного компонента медиакомпетентности. Этот уровень характерен для 52,8% опрошенных в КГ и для 27,8% в ЭГ (на начальном этапе эксперимента эта доля в ЭГ составила 57,4% будущих учителей). Низкий уровень этих способностей выявлен у 28,3% будущих учителей в КГ и 1,8% опрошенных в ЭГ.

Обобщенно результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Сравнительный анализ результатов исследования компонентов медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Уровни	Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент		Направления изменений	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Когнитивный компонент						
Низкий	52,8%	53,7%	45,3%	1,8%	- 7,5%	- 51,9%
Средний	43,4%	40,7%	47,2%	24,1%	3,8%	-16,6%
Высокий	3,8%	5,6%	7,5%	74,1%	3,7%	68,5%
Деятельностный компонент						
Низкий	47,2%	50,0%	43,4%	3,7%	-3,8%	-46,3%
Средний	45,3%	44,4%	51,0%	29,6%	5,7%	-14,8%
Высокий	7,5%	5,6%	5,6%	66,7%	-1,9%	61,1%
Рефлексивный компонент						
Низкий	26,4%	27,8%	28,3%	1,8%	1,9%	-26,0%
Средний	54,7%	57,4%	52,8%	27,8%	-1,9%	-29,6%
Высокий	18,9%	14,8%	18,9%	70,4%	0,0%	55,6%

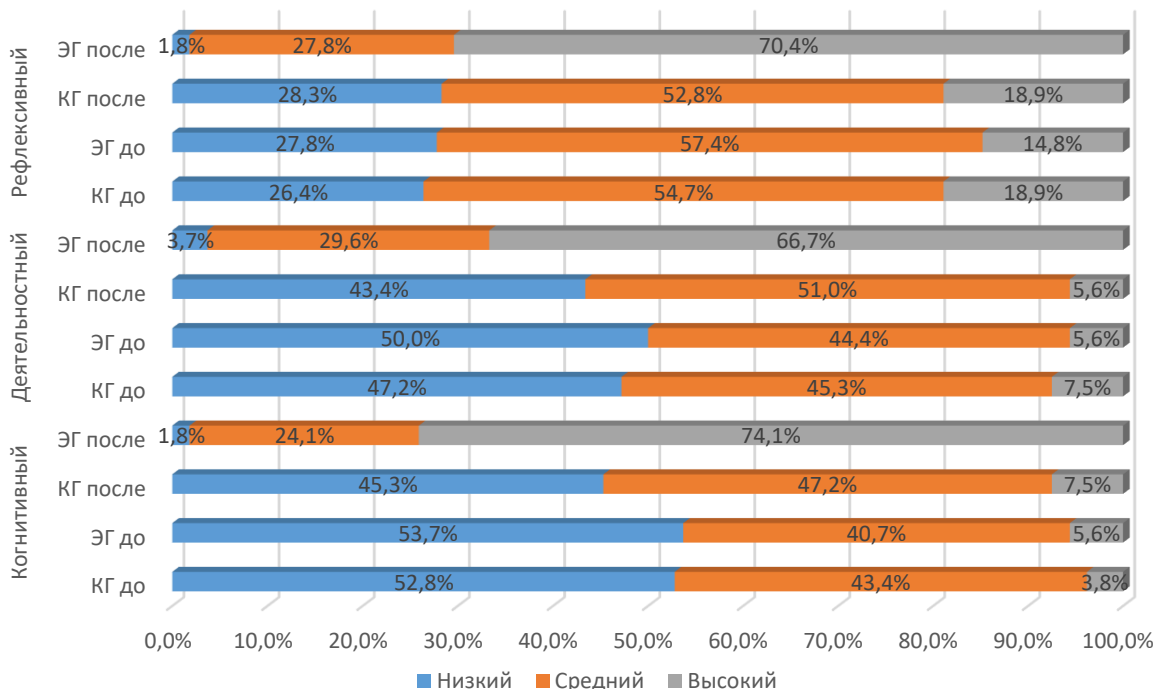


Рисунок 25 - Сравнительный анализ результатов исследования компонентов медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Математическая обработка результатов проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, значения которого представлены в Таблице 33.

Таблица 33 – Значения U-критерия Манна-Уитни при сравнении результатов исследования компонентов медиакомпетентности будущих учителей на различных этапах эксперимента

Компонент	Констатирующий этап эксперимента (КГ и ЭГ)		Формирующий этап эксперимента (КГ и ЭГ)	
Когнитивный	1356	U кр. = 1143; $\rho \leq 0,05$ U кр. = 1057; $\rho \leq 0,01$	865	U кр. = 1143; $\rho \leq 0,05$ U кр. = 1057; $\rho \leq 0,01$
Деятельностный	1412		762	
Рефлексивный	1725		621	

Подводя итоги, мы делаем выводы о том, что В ЭГ произошло повышение всех показателей сформированности медиакомпетентности будущих учителей. Мы можем утверждать, что большинство испытуемых в ЭГ 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. Для большинства опрошенных в ЭГ стала характерны высокая готовность использовать медиаресурсы; базовые и специфические способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.). В ЭГ стали сформированы на высоком уровне способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования базовых и специфических медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании базовых и специфических медиаресурсов и создании продвинутых образовательных медиапродуктов. В КГ не произошло значительных изменений в сторону

повышения уровня сформированности медиакомпетентности. Таким образом, результаты констатирующего и формирующего экспериментов дают основание утверждать, что авторская модель и педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения доказали свою эффективность.

Выводы по главе II

1. Для выявления эффективности модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения использовались следующие критерии: знаниевый, операциональный и оценочно-рефлексивный критерии, которые оцениваются согласно высокому, среднему и низкому уровням. Показателем знаниевого критерия является знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности. Показателем операционального критерия является готовность использовать медиаресурсы; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.). Оценочно-рефлексивный критерий рассматривается как способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов.

2. На констатирующем этапе эксперимента между КГ и ЭГ достоверных отличий не было выявлено, преобладающими были низкий уровень

сформированности когнитивного, деятельностного и средний уровень сформированности рефлексивного компонентов медиакомпетентности будущих учителей. В своем большинстве респонденты не обладали знаниями и пониманием функций и возможностей образовательных медиаресурсов; имели недостаточные представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности; наблюдалось отсутствие готовности использовать медиаресурсы; недостаточные способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.); обладали только базовой способностью и умением анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; их способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами удовлетворительна; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов находится на среднем уровне. Таким образом, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные подтверждают необходимость целенаправленного повышения уровня медиакомпетентности будущих учителей.

3. В ходе формирующего этапа экспериментальной работы в ЭГ проводилась работа по реализации модели формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, которая проходила в несколько этапов. Первый этап предусматривал проведение лекционных, практических занятий, мастер-классов, 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). Вторым этапом

предполагал выполнение кейсов, вебквестов студентами, при выполнении которых реализовывалось смешанное обучение по моделям «Ротация станций» (Station Rotation) и «Смешай сам» (Self-Blend Model). Третий этап предусматривал проектную работу студентов. Разработка и реализация проектов осуществлялась в ходе смешанного обучения по модели «Гибкий учебный план» (Flex Model), что предполагало выполнение проектов по индивидуальному учебному плану для каждой группы студентов, работавших над проектом. На четвертом этапе реализовывалась модель смешанного обучения «Расширенная виртуальная модель» (Enriched-virtual), в ходе которого студенты выполняли рефлексивный анализ в форме эссе на тему «Мой путь в профессию», а также формировали портфолио в электронном виде. В портфолио вошли материалы лекционных и практических занятий (студенты в ходе всего периода опытно-экспериментальной работы вели записи в дневниках, собирали материалы и результаты тестовых заданий, методические наработки для подготовки к практическим занятиям), разработанные и выполненные кейсы, вебквесты, проекты, презентации с представлением анализа медиатекстов и анализа научных статей известных педагогов и психологов, разработанные студентами тематические онлайн-курсы и др.

4. В ходе формирующего эксперимента в ЭГ также создавались педагогические условия, а именно: организация стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей; освоение основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности; сотрудничество преподавателя и студентов; организация командной работы студентов в проектной деятельности. В КГ обучение проводилось в традиционной форме.

5. На формирующем этапе эксперимента в ЭГ произошло повышение всех показателей сформированности медиакомпетентности будущих учителей. Мы можем утверждать, что большинство испытуемых в ЭГ 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. Для большинства опрошенных в ЭГ стала характерны высокая готовность использовать медиаресурсы; базовые и специфические способности и умения создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.). В ЭГ стали сформированы на высоком уровне способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования базовых и специфических медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании базовых и специфических медиаресурсов и создании продвинутых образовательных медиапродуктов. В КГ для большинства испытуемых остались характерны средний и низкий уровни сформированности компонентов медиакомпетентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило необходимость формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения, что связано потребностью в профессионалах с высоким уровнем знаний медиатехнологий, способных осуществление профессиональной педагогической деятельности в информационном обществе. Наряду с овладением знаниями и технологиями, которые обеспечивают профессиональный рост в области педагогической деятельности, только специалист, владеющий медиакомпетентностью может считаться конкурентоспособными на рынке труда.

Обобщая результаты проведенного исследования по формированию медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, мы заключаем следующее:

1. Выполнен анализ научной литературы, который показал, что под медиакомпетентностью будущего учителя средствами смешанного обучения следует понимать способность, готовность и умение к использованию образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности; способность и готовность к созданию образовательных медиапродуктов (видеороликов, мультимедийных презентаций, видео-блогов, медиатекстов, инфографики и т.д.) на основе обучения, сочетающего режимы контактный (face-to-face), электронный (e-learning) и самообучение.

2. Модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения опирается на идеи системного, контекстного, социологического и технологического подходов.

Обоснован *системный подход* к формированию медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, который позволяет рассмотреть медиакомпетентность будущего учителя как целостную систему знаний о современных медиа, применяемых в образовательных целях, а также умений использовать средства медиаресурсов и медиапродуктов. Применение

компетентного подхода способствует рассмотрению проблемы формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения с позиции приобретения знаний, умений и навыков в области использования образовательных медиапродуктов и медиаинформации в преподавательской деятельности. Опора на *контекстный подход* способствует формированию медиакомпетентности у студентов средствами смешанного обучения как квазипрофессиональную деятельность, трансформируемую в профессиональную деятельность будущих учителей. *Социализирующий подход* направлен на обеспечение социального взаимодействия студентов и преподавателей, которое способствует формированию у будущих учителей медиакомпетентности средствами смешанного обучения. Опора на *технологический подход* позволяет обеспечить формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения за счет использования ИКТ и медиаресурсов.

3. Разработана модель формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения включает в себя пять блоков: целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-рефлексивный. В целевом блоке выделена цель, которая заключается в формировании медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. В теоретико-методологическом блоке обозначены методологические подходы (системный, компетентностный, контекстный, социализирующий, технологический) и основные принципы (визуализации, индивидуализации, самостоятельности, совместной деятельности, актуализации, интерактивности, целостности). Содержательный блок включает в себя когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты. Организационно-деятельностный блок включает в себя технологию формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения. Результативно-рефлексивный включают в себя критерии, показатели, уровни. Результатом реализации модели является

повышение уровня сформированности медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения.

4. Разработана технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения и осуществлена ее реализация в ходе ОЭР. Технология формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения включает в себя: этапы формирования медиакомпетентности, функции (обучающая, информационная, контрольно-корректирующая, мотивационная, новаторская, социальная, профессиональная, прогностическая, организационно-управленческая); методы (устный, письменный, программированный, комбинированный); формы (групповая работа, практические занятия, самостоятельная работа, вебинары, веб-квест, мультимедийная презентация, электронное портфолио); средства (видеофильмы, видеолекции, аудио- и видеозаписи, научные социальные сети и электронные ресурсы (Academia, Mediagram.ru, ResearchGate, Science ID, SciPeople, Scientific Social Community, Social Science Research Network, Соционет, Ученые России и др.), цифровые платформы для индивидуального и группового онлайн обучения (Microsoft Teams, Zoom, Miro), инструменты для визуализации данных (Data Illustrator, Visual.ly, Canva, Infogram) мультимедийные учебные курсы, печатные и электронные учебники и учебные пособия, хрестоматии, электронные образовательные программы, электронные справочные каталоги).

5. Определены уровни сформированности медиакомпетентности будущих учителей, которые базируется на совокупности следующих критериев и соответствующих им показателей: знаниевом (знание и понимание функций и возможностей образовательных медиаресурсов; представления о возможностях использования образовательных медиаинформации и медиапродуктов в педагогической деятельности), операциональном (готовность использовать медиаресурсы; способность и умение создавать образовательные медиапродукты (мультимедийные презентации, видеоролики, видео-блоги, медиатексты и т.д.)); оценочно-

рефлексивном (способность и умение анализировать и оценивать целесообразность использования различных медиаресурсов на занятиях; способность и умение критически оценивать самостоятельно созданные медиапродукты для образовательных целей, а также созданные медиапродукты другими студентами; способность к оценке собственной образовательной деятельности и других студентов в использовании медиаресурсов и создании образовательных медиапродуктов).

6. Разработан и внедрен диагностический комплекс для оценки уровня сформированности медиакомпетентности у будущих учителей, который включает использование методик (тест на выявление уровня информационного компонента медиакомпетентности (А.В. Федоров, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян), оценка медийной грамотности педагогов (И.В. Жилавская), экспертная оценка медиапродукта (Е.Г. Елинер), практические задания для оценки медиакомпетентности (А.А. Шехонин, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян), диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Самооценка», диагностическая карта оценки медиакомпетентности (Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян) вариант «Оценка эксперта»).

7. Обоснованы и внедрены в опытно-экспериментальную работу педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения, к которым относятся: организация стимулирующей среды в ходе формирования медиакомпетентности будущих учителей; освоение основ педагогического дизайна студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности; сотрудничество преподавателя и студентов; организация командной работы студентов в проектной деятельности.

8. По результатам опытно-экспериментальной работы можно свидетельствовать, что в ЭГ произошло повышение всех показателей сформированности медиакомпетентности будущих учителей, в КГ не

произошло значительных изменений в сторону повышения уровня сформированности медиакомпетентности. Таким образом, результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что разработанная модель и педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих учителей в условиях смешанного обучения доказали свою эффективность.

9. Перспективными направлениями дальнейшего исследования могут быть изучение процесса формирования и развития медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения в контексте обучения конкретным педагогическим специальностям, а также влияние уровня медиакомпетентности учителей на их дальнейшую карьерную траекторию педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.Н. Электронные издания учебного назначения. Концепции, создание, использование: учеб. пособие / В.Н. Агеев, Ю.Г. Древец. – Москва: МГУП, 2003. – 236 с.
2. Агмалова А.Ф. Информационная компетентность учителя и ИКТ в его педагогической деятельности / А.Ф. Агмалова // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – Йошкар-Ола, 2012. – № 8. – С. 10-13.
3. Адигамова З.С. Современные методы обучения студентов технических специальностей: «Проект – технология», «Метод ситуационного обучения (Case Study)» / З.С. Адигамова, Е.В. Лихненко // Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием) «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург, 2013. – С. 337-340.
4. Акуленко В.Л. К вопросу об уточнении понятий «ИКТ-компетенция» и «ИКТ-компетентность» / В.Л. Акуленко, Л.Л. Босова // Ученые записки ИИО РАО. – Москва, 2005. – № 17. – С. 3-8.
5. Алдошина М.И. Проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности студентов в университете / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2021. – №2 (127). – С. 10-16.
6. Алипханова Ф.Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов педагогического вуза / Ф.Н. Алипханова // Вестник университета. – Москва, 2014. – № 21. – С. 213-216.
7. Алленов С.В. Формирование ИКТ-компетентностей студентов педагогических специальностей / С.В. Алленов, Е.Е. Хэкало // Материалы XXIV Международной конференции «Применение инновационных технологий в образовании». – Москва, 2013. – С. 14-16.
8. Аниськина А.П. Задачный подход как средство формирования информационной грамотности школьников / А.П. Аниськина // Материалы IV

Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы естествознания и естественнонаучного образования». – Омск, 2016. – С. 31-35.

9. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. – Москва: Знание, 1974. – 48 с.

10. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – Москва, 2010. – № 4. – С. 4-18.

11. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – Москва: Политиздат, 1980. – 368 с.

12. Афзалова А.Н. Смешанное обучение: новые возможности обучения в вузе / А.Н. Афзалова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – № 57-10. – С. 42-50.

13. Баранникова Н.А. Обучение слушателей по программам дополнительного профессионального образования с использованием технологий смешанного обучения / Н.А. Баранникова // Сборник тезисов по материалам 2-й городской научно-практической конференции «Повышение профессиональной квалификации руководящих и педагогических работников в условиях модернизации образования». – Москва, 2011. – С. 138-141.

14. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Тверской государственный педагогический университет, 2002. – 87 с.

15. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.

16. Блауберг И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.

17. Большова Н.В. ИКТ-компетентность учителя / Н.В. Большова // Научный поиск. – Шуя, 2014. – № 2(8). – С. 18-19.

18. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: моногр. / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 180 с.

19. Брумштейн Ю.М. ИКТ-компетентность регионального вуза: системный анализ влияющих факторов и подходов к оценкам / Ю.М. Брумштейн, А.Б. Кузьмина // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – Астрахань, 2012. – № 3 (19). – С. 153-162.

20. Бужинская Н.В. ИКТ-компетентность как показатель качества подготовки студентов педагогических вузов / Н.В. Бужинская // В мире научных открытий. – Красноярск, 2012. – № 9-3 (33). – С. 175-188.

21. Бугреева А.С. Проблемы и перспективы внедрения смешанного обучения в систему высшего профессионального образования / А.С. Бугреева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №3-2. – С. 2-4.

22. Бэээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэээлгэт. – Москва, 1995. – 51 с.

23. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – Москва: Логос, 2011. – 288 с.

24. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике. / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – Москва: Логос, 2010. – 300 с.

25. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – Москва: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

26. Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – Москва: Альфа, 2003. – 80 с.

27. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 336 с.

28. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика. – Москва, 2009. – № 2. – С. 12-18.

29. Вережкина Е.Ю. Новые зарубежные технологии в обучении: смешанное обучение / Е.Ю. Вережкина, Д.А. Кизогян, Д.А. Фалалеева, М.П. Щербатых, В.В. Яценко // Современные научные исследования и разработки. – Астрахань, 2017. – № 9 (17). – С. 90-94.

30. Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. ... докт. философ. наук / В.А. Возчиков. – Санкт-Петербург, 2007. – 40 с.

31. Волкова О.А. Организация самостоятельной работы студентов колледжа на основе системы дистанционного обучения Moodle: модель смешанного обучения / О.А. Волкова // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Информатизация образования: теория и практика». – Омск, 2014. – С. 196-198.

32. Воробьева Н.А. Технологии педагогического дизайна в процессе проектирования программ профессионального обучения / Н.А. Воробьева, С.В. Обоева // Интерактивное образование. – Москва, 2019. – № 4-5. – С. 26-28.

33. Галустян О.В. Применение метода кейсов в электронном обучении / О. В. Галустян // Дистанционное и виртуальное обучение. – Москва, 2014. – № 08. – С. 55-60.

34. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Галустян Ольга Владимировна. – Воронеж, 2016. – 432 с.

35. Галустян О.В. Технология E-Learning в образовательном процессе / О.В. Галустян // Инновации в образовании. – Москва, 2013. – № 5.–С.126-133.

36. Галченков А.С. Дидактические особенности применения медиатехнологий в дополнительном гуманитарном образовании подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галченков Алексей Сергеевич. – Ростов-на-Дону, 2015. – 22 с.

37. Гамисония С.С. К вопросу о медиаобразовании и медиакомпетентности в психолого-педагогической литературе / С.С. Гамисония // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – Махачкала, 2020. – Т. 14, № 4. – С. 23-26.

38. Гамисония С.С. Профессиональные и личностные качества современного преподавателя высшей школы / О.В. Галустян, И.Г. Колбая, С.С. Гамисония // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – Воронеж, 2020. – № 2 (287). – С. 6-10.

39. Гамисония С.С. Реализация моделей смешанного обучения в ходе педагогической практики будущих учителей в рамках внеурочной деятельности обучающихся / О.В. Галустян, С.С. Гамисония, О.Н. Иконникова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – Воронеж, 2020. – № 3. – С. 105-108.

40. Гамисония С.С. Социализирующая функция цифровых медиа / С.С. Гамисония, Г.С. Пальчикова, И.Г. Колбая // Материалы XXVI научной конференции «Современные информационные технологии: тенденции и перспективы развития (СИТО 2019)». – Ростов-на-Дону, 2019. – С. 65-68.

41. Гамисония С.С. Теоретические основы модели смешанного обучения «перевернутый класс» в психолого-педагогической литературе / О.В. Галустян, О.В. Руденко, С.С. Гамисония // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – Воронеж, 2021. – № 1 (290). – С. 38-41.

42. Гамисония С.С. Формирование медиакомпетентности будущих учителей в условиях информатизации образования / С.С. Гамисония // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – Воронеж, 2021. – № 3 (292). – С. 61-64.

43. Гафарова Е.А. Задачный подход в решении проблемы формирования творческих умений старшеклассников при изучении компьютерных информационных технологий / Е.А. Гафарова // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург 2006. – Т. 5. – № 23. – С. 116-119.

44. Гоголева Н.А. Педагогический дизайн по модели ADDIE в проектировании инновационных образовательных программ / Н.А. Гоголева, Н.В. Карпачева // Сахалинское образование XXI век. – Южно-Сахалинск, 2020. – № 3. – С. 17-22.

45. Гончарова Т.М. Медиакомпетенция как необходимый элемент профессиональной компетенции / Т.М. Гончарова // Сборник тезисов Международной Интернет-конференции «Виртуальная реальность современного образования». – Москва, 2012. – С. 11-17.

46. Гостева И.Н. Формирование ИКТ-компетентностей будущих бакалавров педагогического образования в системе двухуровневого высшего образования / И.Н. Гостева, И.Е. Костенко, С.С. Бражникова // Актуальные исследования в области математики, информатики, физики и методики их изучения в современном образовательном пространстве. – Курск, 2017. – С. 35-39.

47. Грентикова И.Г. Смешанное обучение, как модель, основанная на технологиях электронного обучения / И.Г. Грентикова // Материалы X Межрегиональной научно-методической конференции «Современные технологии дистанционного и электронного обучения в обеспечении медицинского образования». – Кемерово, 2018. – С. 54-56.

48. Григорьева И.В. Web-портфолио как средство формирования медиакомпетентности будущих педагогов / И.В. Григорьева // Образовательные технологии XXI века. – Москва, 2009. – С. 265-269

49. Григорьева И.В. Формирование медиакомпетентности будущих педагогов в медиаобразовательном пространстве вуза // Молодежный научный поиск. – Красноярск, 2008. – С.122-128.

50. Гришкин Д.К. Педагогические условия организации медиаобразования в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гришкин Дмитрий Константинович. – Кострома, 2016, – 22 с.

51. Гудилина С.И. Модель развития интегрированного медиаобразования на международном и национальном уровнях / С.И. Гудилина // Медиа. Информация. Коммуникация. – Москва, 2016. – С. 35-45.
52. Даниленко Е.В. ИКТ-компетентность учителя начальных классов. Работа стажировочной площадки / Е.В. Даниленко // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – Тамбов, 2012. – Т. 2. – № 20. – С. 65-66.
53. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 238с.
54. Довженко Г.А. Университетское образование как средство социализации современной молодежи: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Довженко Григорий Андреевич. – Москва, 2008. – 27 с.
55. Дубинина М.П. Задачный подход как основа профессионального становления будущих педагогов / М.П. Дубинина // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Профессиональная культура учителя: проблемы теории и практики». – Липецк, 2010. – С. 14-16.
56. Евстигнеев М.Н. Информационная компетентность, ИКТ грамотность, ИКТ компетенция, ИКТ компетентность специалиста в области преподавания иностранного языка / М.Н. Евстигнеев // Языковое поликультурное образование. – Тамбов, 2009. – С. 36-46.
57. Ефимова И.Ю. Формирование ИКТ-компетентностей в процессе подготовки будущих социологов / И.Ю. Ефимова // Сборник научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании XXI века». – Москва, 2013. – С. 275-279.
58. Жарковская Т.Г. Экспериментальная проверка приемов интеграции медиаобразования с предметами гуманитарного цикла / Т.Г. Жарковская // Сборник научных трудов «На пути к 12-летней школе». – Москва, 2000. – С. 347-355.

59. Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Журин Алексей Анатольевич. – Москва, 2004. – 454 с.

60. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – Москва: Педагогика, 1982. – 160 с.

61. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования / Л.С. Зазнобина. – Москва: Московский институт повышения квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.

62. Зевина Л.В. ИКТ-компетентность – инновационный ресурс развития педагогической культуры учителя / Л.В. Зевина // Информатика и образование. – Москва, 2012. – № 7 (236). – С. 29-32.

63. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.А. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

64. Змановская Н.В. Формирование медиа-образованности будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Змановская Наталья Викторовна. – Иркутск, 2004. – 152 с.

65. Иванова А.А. Анализ систем дистанционного обучения для применения в смешанном обучении / А.А. Иванова, А.В. Минкин // Форум молодых ученых. – Саратов, 2018. – № 11-1 (27). – С. 770-773.

66. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху / Н.Ю. Игнатова. – Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. – 128 с.

67. Игропуло И.Ф. FLIP-обучение в цифровой образовательной среде: педагогические и методические особенности/ И.Ф. Игропуло, А.И. Дунаенко // Сборник научных трудов «Инновационное развитие образования в меняющемся мире: опыт, проблемы, решения». – Ставрополь, 2017. – С. 94-99.

68. Камнева Е.В. Специфика «профессионального выгорания» государственных служащих / Е.В. Камнева, Н.В. Анненкова // Материалы

научной конференции «Ананьевские чтения – 2014: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности». – Санкт-Петербург, 2014. – С. 82-84.

69. Караманова З.А. Смешанное обучение как решение проблемы интенсификации, оптимизации и индивидуализации обучения / З.А. Караманова // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Научный поиск». – Москва, 2016. – С. 56-59.

70. Карнаух Л.А. Психолого-педагогические условия реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке в вузе / Л.А. Карнаух, Ю.П. Ветров // Глобальный научный потенциал – 2014. – № 8 (41). – С. 37-39.

71. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Клемешова Наталья Валентиновна. – Калининград, 1999. – 210 с.

72. Климова И.И. Роль электронного обучения как неотъемлемой части смешанного обучения иностранному языку в вузе / И.И. Климова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2016. – № 8-1 (62). – С. 183-185.

73. Ковардакова М.А. Интерактивные технологии обучения в высшей школе: смешанное обучение: учебное пособие для слушателей факультета повышения квалификации преподавателей. Часть 2 / М.А. Ковардакова. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2017 – 50 с.

74. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – Москва: Академия, 2005. – 176 с.

75. Комарова Э.П. Психолого-педагогические особенности развития интеллекта обучающегося в контексте компетентностной парадигмы / Э.П. Комарова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т.8, №10.2. – С. 25–27

76. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коновалова Наталья Александровна. – Вологда, 2004. – 205 с.

77. Корякина В.А. Использование медиатехнологий в образовательном процессе вуза / В.А. Корякина, С.М. Осмоловская // Современное педагогическое образование. – Москва, 2020. – № 7. – С. 31-35.

78. Краевский В.В. Методология педагогики / В.В. Краевский. – Чебоксары: Чувашский университет, 2001. – 243 с.

79. Красников А.С. К вопросу о соотношении понятий «медиа-компетентность» и «ИКТ-компетентность» / А.С. Красников // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современной психологии и педагогике». – Уфа, 2017. – С. 151-155.

80. Красноярова Е.В. Педагогические условия социализации студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Красноярова Елена Викторовна. – Челябинск, 2003. – 23 с.

81. Круподерова Е.П. Информационно-образовательная среда и ИКТ-компетентность / Е.П. Круподерова // Нижегородское образование. – Нижний Новгород, 2009. – № 4. – С. 122-127.

82. Кулешова О.В. Создание непрерывной образовательной среды с помощью применения элементов технологии дистанционного обучения и моделей смешанного обучения / О.В. Кулешова // Информационные технологии в образовании Саратовский государственный университет. – Саратов, 2015. – С. 255-259.

83. Куприянов Б.В. Гипотеза кандидатской диссертации (о многообразии педагогических условий) / Б.В. Куприянов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. — 2006.— № 4.— С. 100-108.

84. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина //

Вестник Костромского гос. университета им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2001. – № 2. – С. 101–104.

85. Куркан Н.В. Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования / Н.В. Куркан // Молодой ученый. – Казань, 2015. – № 5 (85). – С. 488-491.

86. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность бакалавров образования / М.П. Лапчик // Информатика и образование. – Москва, 2012. – № 2 (231). – С. 29-33.

87. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность магистров образования / М.П. Лапчик // Информатика и образование. – Москва, 2012. – № 5 (234). – С. 24-30.

88. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров / М.П. Лапчик. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2007. – 143 с.

89. Левендян А.И. Обучение аудированию в рамках курса “English for specific purposes” при реализации технологии смешанного обучения / А.И. Левендян // Известия ЮФУ. Технические науки. – Таганрог, 2013. – № 10 (147). – С. 63-71.

90. Леган М.В. Обучение преподавателей проектированию учебного процесса при смешанном обучении на основе технологической карты / М.В. Леган, Т.А. Асташова // Материалы I Международной научно-практической конференции «Электронные образовательные технологии – пространство неограниченных возможностей». – Новосибирск, 2017. – С. 98-102.

91. Лейбовский М.А. ИКТ-компетентность будущего педагога, уровни её сформированности и этапы формирования / М.А. Лейбовский, И.П. Сухов // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – Москва, 2013. – № 4. – С. 124-127.

92. Лопанова Е.В. ИКТ как средство формирования коммуникативных навыков, обучающихся в вузах МЧС России /

Е.В. Лопанова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – Воронеж, 2018. – № 4 (281). – С. 84-87.

93. Мазниченко М.А. Интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования / М.А. Мазниченко, Д.В. Лопатинский // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3 (39). – С. 35-44.

94. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн / пер. с английского В. Г. Николаева. – Москва: Гиперборей, 2007. – 464 с.

95. Малицкая И.Д. Виртуальные образовательные сообщества как эффективное средство формирования ИКТ-компетентностей: зарубежный опыт / И.Д. Малицкая // Информационные технологии и средства обучения. – Киев, 2013. – Т. 38. – № 6. – С. 29-40.

96. Мантуленко В.В. Образовательные возможности новых медиа / В.В. Мантуленко. – Самара: Самарский университет, 2005. – 93 с.

97. Маняйкина Н.В. «Задачный подход» в организации деятельности студентов педвуза при прохождении педпрактики / Н.В. Маняйкина // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – Тамбов, 2009. – № 1 (15). – С. 96-99.

98. Махрова Е.И. О понятии правовой социализации студентов как педагогической проблемы / Е.И. Махрова // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2012. – № 4 (140). – С. 26-32.

99. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – Москва: Академия, 2004. – 304 с.

100. Мудрик А.В. Социокультурные и социально-педагогические вызовы российской социальной сфере на рубеже веков / А.В. Мудрик // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – Москва, 2016. – № 3. – С. 6-9.

101. Мурюкина Е.В. Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы/ Е.В. Мурюкина // Медиаобразование. – Москва-Таганрог, 2005. – № 2. – С.52-61.

102. Мурюкина Е.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа прессы. Учебное пособие / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Центр развития личности, 2008. – 298 с.

103. Невдах Т.М. Возможности образовательной среды Moodle для организации самостоятельной работы курсантов академии ФСИН России / Т.М. Невдах // Материалы Международной научно-практической конференции «Уголовно-исполнительная политика и вопросы исполнения уголовных наказаний». – Рязань, 2016. – С. 1111-1114.

104. Нечаев Н.Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности / Н.Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – Москва, 2009. – № 563. – С. 9-34.

105. Нинашева В.В. Применение форм и методов смешанного обучения, повышающих эффективность обучения студентов / В.В. Нинашева, А.В. Долгополова // Сборник научных трудов Международной научно-методической конференции «Инновации в системе высшего образования». – Кинель, 2017. – С. 98-102.

106. Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США: 1960-2000 гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новикова Анастасия Александровна. – Таганрог, 2000. – 152 с.

107. Омельченко В.И. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях смешанного обучения информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Омельченко Валерия Игоревна. – Челябинск, 2011. – 26 с.

108. Омеляненко Т.Н. Смешанное обучение как перспективная модель преподавания иностранного языка / Т.Н. Омеляненко // Сборник статей «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике,

лингводидактике и межкультурной коммуникации». – Москва, 2016. – С. 395-403.

109. Оразбаева Ф. Ш. Социально-гуманитарное пространство вуза как фактор формирования готовности будущих учителей к успешной профессиональной деятельности / Ф.Ш. Оразбаева, С.Т.Ы. Иманбаева, А.Е.Ы. Берикханова // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – Москва, 2014. – № 6. – С. 48-53.

110. Орлова М.С. Модели смешанного обучения и их применение при обучении программированию / М.С. Орлова // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования.* – Москва, 2008. – № 11. – С. 122-124.

111. Пак Н.И. Уточнение понятия ИКТ-компетентность на основе информационного подхода / Н.И. Пак, С.В. Светличная // *Педагогическая информатика.* – Москва, 2009. – № 2. – С. 43-52.

112. Паникарова Н.Ф. Алгоритм интеграции дистанционного и очного компонентов в электронных курсах смешанного обучения / Н.Ф. Паникарова // *Сборник статей «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации».* – Москва, 2016. – С. 403-413.

113. Петрова Н.П. Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Петрова Наталья Петровна. – Москва, 1995. – 213 с.

114. Петрова С.В. Медиатворчество как фактор профессионального развития специалиста художественного профиля / С.В. Петрова // *Сборник материалов научно-практической конференции «Инновационный потенциал профессиональной подготовки будущих специалистов художественного образования».* – Бердянск, 2013. – С. 125-128.

115. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П.И. Пидкасистый. – Москва: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

116. Плоткин М.М. Теория и практика социального воспитания школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Плоткин Михаил Маркович. – Москва, 2003. – 376 с.

117. Полякова М.А. Смешанное обучение как модель обучения современных студентов / М.А. Полякова, Е.Ю. Чурилова // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий». – Белгород, 2017. – С. 166-171.

118. Попова С.И. Формирование ИКТ-компетентности учащихся через создание единого информационного пространства школы и повышение уровня ИКТ-компетентности педагогов / С.И. Попова // Информатика и образование. – Москва, 2014. – № 2 (251). – С. 82-89.

119. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

120. Рачковская Л.А. К вопросу о структуре ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка / Л.А. Рачковская // Материалы IV Международной научно-методической конференции «Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе». – Омск, 2018. – С. 281-286.

121. Ривкина С.В. Задачный подход к построению содержания дисциплины «Педагогика» как условие подготовки будущих педагогов к решению общепрофессиональных задач / С.В. Ривкина // Сборник материалов международной научной конференции «Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А. И. Герцена)». – Санкт-Петербург, 2013. – С. 128-134.

122. Роберт И.В. Формирование информационной безопасности личности обучающегося в условиях интеллектуализации его деятельности / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. – Москва, 2017. – № 2. – С. 42-59.

123. Рыжих Н.П. Развитие медиакомпетентности студентов педагогического вуза на материале экранных искусств. Учебное пособие. / Н.П. Рыжих. – Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт, 2008. – 232 с.

124. Рычагова Е.А. Использование медиатехнологий в проектной деятельности / Е.А. Рычагова // Электронный научный журнал. – Люберцы, 2019. – № 9 (29). – С. 83-86.

125. Саврасова Л.Н. Использование моделей смешанного обучения для повышения эффективности обучения / Л.Н. Саврасова // Материалы XIV открытой всероссийской конференции «Преподавание информационных технологий в Российской Федерации». – Москва, 2016. – С. 221-223.

126. Саврасова Л.Н. Смешанное обучение как средство повышения эффективности обучения в условиях современного образования / Л.Н. Саврасова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Общество, право, правосудие». – Воронеж, 2016. – С. 619-625.

127. Светличная С.В. Объем и содержание понятия «ИКТ-компетентность» с информационной точки зрения / С.В. Светличная // Ученые записки ИИО РАО. – Москва, 2010. – № 31. – С. 41-46.

128. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.

129. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2016. – № 2. – С. 30-35.

130. Серякова С.Б. Компетентносный подход в образовании: от теории к практике / С.Б. Серякова // Информация и образование: границы коммуникаций. – Горно-Алтайск, 2011. – № 3 (11). – С. 121-125.

131. Сидорова Е.В. Проверка на ИКТ-компетентность / Е.В. Сидорова // Ученые записки ИИО РАО. – Москва, 2008. – № 27. – С. 31-35.

132. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

133. Смирнова Н.С. Индивидуализация обучения английскому языку на основе смешанной формы обучения / Н.С. Смирнова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь, 2013. – № 21. – С. 77-82.

134. Смолянинова О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Смолянинова Ольга Георгиевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 504 с.

135. Солдатченко А.Л. Становление социальной зрелости студентов вуза: методологические подходы / А.Л. Солдатченко // European Social Science Journal. – Москва, 2017. № 6. С. 403-411.

136. Сычева О.Н. Реализация методики Blended Learning в преподавании иностранного языка в образовательных организациях высшего образования МВД России / О.Н. Сычева // Материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием «Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России». – Рязань, 2017. С. 216-223.

137. Таланов О.Л. ИКТ-компетентность и современные компьютерные технологии / О.Л. Таланов // Научный поиск. – Шуя, 2012. – № 2.6. – С. 65-67.

138. Тарков Д.А. ИКТ-компетентность школьников: анализ возможных подходов к оценкам, целей и методов управления / Д.А. Тарков, А.Б. Кузьмина, Д.В. Харитонов, М.В. Иванова // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – Астрахань, 2013. – № 2 (22). – С. 118-131.

139. Тельманова Е.Д. Ключевые положения социализирующего подхода к обучению ремесленной профессии / Е.Д. Тельманова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2017. – № 1 (178). – С. 149-153.

140. Тринитатская О.Г. Компетентностный подход как условие успешной модернизации российского образования / О.Г. Тринитатская //

Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 4 (28). – С. 12-15.

141. Троян Г.М. Мультимедиа в образовании: программа специализированного учебного курса / Г.М. Троян. – Москва: Обучение сервис, 2006. – 16 с.

142. Трубачева С.И. Основные принципы формирования требований к компетенциям сотрудника / С.И. Трубачева // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2011. – № 17. – С. 151-156.

143. Туравец Н.Р. Информационно-образовательные технологии и профессиональная самореализация курсантов в мультимедийной образовательной среде / Н.Р. Туравец, Е.Н. Щеголихин // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 1 (48). – С. 37-40.

144. Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения / В.А. Фандей // Информатизация образования и науки. – Москва, 2011. – № 4 (12). – С. 115-125.

145. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А. Фатеева. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2007. – 270 с.

146. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах / А.В. Федоров. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.

147. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура / А.В. Федоров // Высшее образование в России. – Москва, 2005. – № 6. – С.134-138.

148. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – Москва: Директ-медиа, 2014. – 618 с.

149. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Москва: Директ-медиа, 2014. – 62 с.

150. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям / А.В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С.75-108.
151. Федорова Ю.В. ИКТ-компетентность методиста, или методическая служба – новой школе / Ю.В. Федорова // Информатика и образование. – Москва, 2010. – № 10. – С. 34-41.
152. Филиппович А.Ю. Как изменится спрос на ИКТ-компетентность в Европе после кризиса? / А.Ю. Филиппович, Д.А. Паршина // Качество образования. – Москва, 2010. – № 1-2. – С. 34-37.
153. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Ф. Ильичев. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
154. Хеннер Е.К. Компьютерная грамотность и ИКТ-компетентность участников системы непрерывного образования / Е.К. Хеннер // Информатика и образование. – Москва, 2009. – № 3. – С. 4-9.
155. Хижняк И.М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка на основе использования технологий медиаобразования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хижняк Ирина Михайловна. – Саратов, 2008. – 174 с.
156. Хлебосолова О.А. ИКТ-компетентность современного учителя / О.А. Хлебосолова, М.Н. Махмудов, Н.В. Зуев // География в школе. – Москва, 2012. – № 2. – С. 34-36.
157. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Москва, 2011. – № 1. – С. 1-13.
158. Чельшева И.В. Теория, методика и практика развития медиакомпетентности современного педагога / И.В. Чельшева. – Москва-Берлин: Директмедиа Паблишинг, 2019. – 120 с.
159. Чуднова О.А. ИКТ-технологии и ИКТ-компетентность преподавателя в процессе обучения иностранным языкам / О.А. Чуднова //

Материалы III Международная научно-практическая конференция «Моделирование производственных процессов и развитие информационных систем». – Ставрополь, 2012. – С. 301-302.

160. Шавга М.С. Смешанное обучение (blended learning) при обучении русскому как иностранному / М.С. Шавга // Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура». – Москва, 2018. – С. 379-384.

161. Шайдуллина Р.М. Педагогическое проектирование системы экономической социализации будущих инженеров на этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шайдуллина Римма Макмуновна. – Уфа, 2014. – 27 с.

162. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – Москва: Академия педагогических наук, 1990. – 66 с.

163. Шаухалова Р.А. Цифровая культура студентов бакалавриата как конкурентное преимущество современного специалиста / Р.А. Шаухалова, Н.У. Ярычев // Мир науки, культуры, образования. – Москва, 2019. – № 5. – С. 348-350.

164. Шахов О.А. Особенности формирования информационно-коммуникационной компетентности выпускника ведомственного вуза / О.А. Шахов, А.А. Бабкин // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – Вологда, 2017. – № 1 (37). – С. 101-105.

165. Шепель Д.Н. Компетентностный подход к организации учебного процесса в образовательных учреждениях МВД России / Д.Н. Шепель // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2014. – № 6 (49). – С. 41-42.

166. Шехонин А.А. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева, А.Ш. Багаутдинова, М.Б. Будько, М.Ю. Будько, А.О. Вознесенская, Л.А. Забодалова, Л.А. Надточий, О.Ю. Орлова – Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.

167. Ширинкина Е.В. ADDIE и другие модели обучения / Е.В. Ширинкина // Гуманитарно-педагогическое образование. – Севастополь, 2020. – Т. 6. – № 2. – С. 54-57.

168. Шорникова О.Н. ИКТ-компетентность как главная составляющая информационной культуры будущего специалиста / О.Н. Шорникова // Современные наукоемкие технологии. – Москва, 2010. – № 2. – С. 66-67.

169. Шушарина Е.С. Разработка и реализация технологии смешанного обучения в процессе формирования межкультурной компетенции студентов иностранцев / Е.С. Шушарина // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург, 2017. – № 1(70). – С. 26-29

170. Якушина Е.В. ИКТ-компетентность: что нужно знать и уметь учителю / Е.В. Якушина // Народное образование. – Москва, 2013. – № 1 (1424). – С. 184-188.

171. Яруськина Е.Т. ИКТ-компетентность будущих менеджеров по персоналу / Е.Т. Яруськина // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2013. – № 3 (51). – С. 35-39.

172. Aguaded I. Development of media competence in the Ibero-American context. [Desarrollo de la competencia mediática en el contexto ibero-americano] / I. Aguaded, I. Marín-Gutiérrez, M. Caldeiro-Pedreira // Revista Letral. – 2018. – № 20. – P. 156-182. doi:10.30827/RL.v1i20.7814

173. Bond M. Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media / M. Bond, V.I. Marín, C. Dolch, S. Bedenlier, O. Zawacki-Richter // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2018. – № 15(1). – P. 14-21 doi:10.1186/s41239-018-0130-1

174. Bonk C.J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C.J. Bonk, C.R. Graham. – Pfeiffer. – 2006. – 624 p.

175. Burden K. Investigating the use of innovative mobile pedagogies for school-aged students: A systematic literature review / K. Burden, M. Kearney,

S. Schuck, T. Hall // *Computers and Education*. – 2019. – №138. – P. 83-100.
doi:10.1016/j.compedu.2019.04.008

176. Federman J. *National Television Violence Study* / J. Federman. – Santa Barbara: Center for Communication and social Policy University of California, 1997. – 54 p.

177. Feilitzen C. von *International initiatives concerning children and media: Networks, associations, organisations, institutions, forums.* / C. von Feilitzen // *The routledge international handbook of children, adolescents and media* – 2013. – P. 442-450. doi:10.4324/9780203366981-73

178. Ferguson R. *Moyen de communication de mass, education et democratie* / R. Ferguson // *Revue Educations*. – 1997. – № 14. – P. 16 – 20.

179. Freinet C. *Education Through Work: A Model for Child-centered Learning* / C. Freinet. – New York: Edwin Mellen Press, 1993. – 438 p.

180. Galustyan O.V. *Professional and career development of teachers.* / O.V. Galustyan, I.F. Berezhnaya, A.V. Beloshitsky // *Sodobna Pedagogika*. – 2017. – № 68(4). – P. 158-172.

181. Gamisonija S.S. *Formation of Media Competence of Future Teachers by Means of ICT and Mobile Technologies* / O.V. Galustyan, N.I. Vyunova, E.P. Komarova, E.S. Shusharina, S.S. Gamisonija, O.N. Sklyarova // *International Journal: Interactive Mobile Technologies*. – 2019. – Vol. 13 (№11). – P. 184-196. doi.org/10.3991/ijim.v13i11.11350.

182. Geng S. *Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment* / S. Geng, K.M.Y. Law, B. Niu // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2019. – 16(1). – P. 35-41. doi:10.1186/s41239-019-0147-0

183. Gonnet J. *Modes et permanences* / J. Gonnet // *Revue Educations*. – 1997. – № 14. – P. 10 – 15.

184. González-Fernández N. *Media competence and audiovisual literacy needs of Spanish teachers and families. [Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas]* / N. González-

Fernández, A. Ramírez-García, I. Salcines-Talledo // *Educacion XX1*. – 2018. – № 21(2). – P. 301-321. doi:10.5944/educXX1.16384

185. Gremigni E. Overcoming new forms of digital divide: Some remarks on the need for media education / E. Gremigni // *Italian Sociological Review*. – 2018. – № 8(1). – P. 81-102. doi:10.13136/isr.v8i1.221

186. Hart A. *Understanding the Media: A Practical Guide* / A. Hart. – London: Routledge, 1991. – 288 p.

187. Hart T. Using blackboard collaborate, a digital web conference tool, to support nursing student's placement learning: A pilot study exploring its impact / T. Hart, D. Bird, R. Farmer // *Nurse Education in Practice*. – 2019. – № 38. – P. 72-78. doi:10.1016/j.nepr.2019.05.009

188. Kalmus V. Effectiveness of teachers' and peers' mediation in supporting opportunities and reducing risks online. / V. Kalmus, C. von Feilitzen, A. Siibak // *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. – Bristol, 2012 – P. 245-256

189. Koraneekij P. Students' beliefs regarding the use of e-portfolio to enhance cognitive skills in a blended learning environment / P. Koraneekij, J. Khlaisang // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2019. – 14(2). – P. 85-104. doi:10.3991/ijet.v14i02.8288

190. Korhonen A. The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environment / A. Korhonen, S. Ruhalahiti, M. Veermans // *Education and Information Technologies*. – 2019. – № 24(1). – P. 755-779. doi:10.1007/s10639-018-9793-4

191. Kubey R. *Media literacy in the information age* / R. Kubey. – New York: Routledge, 2018 – 596 p.

192. Lazem S. On designing blended learning environments for resource-challenged communities / S. Lazem // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2019. – 14(12). – P. 183-192. doi:10.3991/ijet.v14i12.10320

193. Martínez O. Pedagogical strategies applied to education with virtual media for the generation of global knowledge. [Estrategias pedagógicas aplicadas a la educación con mediación virtual para la generación del conocimiento global] / O. Martínez, E.J. Steffens, D.C. Ojeda, H.G. Hernández // Formación Universitaria. – 2018. – № 11(5). – P. 11-18. doi:10.4067/S0718-50062018000500011

194. Meza A.Q. Evaluation of specific mathematical competences in the training of teachers of media education in Chile. [Evaluación de competencias matemáticas específicas en la formación de profesores de Educación Media en Chile] / A.Q. Meza, C.M. Ruíz // Revista Electronica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. – 2019. – № 22(1). – P. 159-173. doi:10.6018/reifop.22.1.337261

195. Ozerbas M.A. Digital literacy competence perceptions of classroom teachers and parents regarding themselves and parents' own children / M.A. Ozerbas, F.N. Ocal // Universal Journal of Educational Research. – 2019. – № 7(5). – P. 1255-1264. doi:10.13189/ujer.2019.070511

196. Potter W.J. Media Literacy / W.J. Potter. – London: Sage Publication, 2001. – 423 p.

197. Ranieri M. Promoting digital and media competences of pre-and in-service teachers. Research findings of a project from six European countries / M. Ranieri, I. Bruni // Journal of E-Learning and Knowledge Society. – 2019. – № 14(2). – P. 111-125. doi:10.20368/1971-8829/1497

198. Rodríguez M.D.M. Informational literacy and digital competence in teacher education students. [Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio] / M.D.M. Rodríguez, V.G. Méndez, A.M.R. Martín // Profesorado. – 2018. – № 22(3). – P. 253-270. doi:10.30827/profesorado.v22i3.8001

199. Said K. Development of media-based learning using android mobile learning / K. Said, A. Kurniawan, O. Anton // Journal of Theoretical and Applied Information Technology. – 2018. – № 96(3). – P. 668-676.

200. Wahyuni S. Edmodo-based blended learning model as an alternative of science learning to motivate and improve junior high school students' scientific critical thinking skills / S. Wahyuni, I. Gusti Made Sanjaya, E. Erman, B. Jatmiko // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2019. – 14(7). – P. 98-110. doi:10.3991/ijet.v14i07.9980

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Тест на выявление уровня информационного компонента
медиакомпетентности**

(А.В. Федоров, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян)

1. Медiateкст – это ...
 - а) субтитры;
 - б) конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа;
 - в) текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов;
 - г) текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники.

2. Редактором, имеющим средства форматирования текста и использования векторной график, является ...
 - а) WordPad;
 - б) Microsoft Excel;
 - в) Microsoft Word;
 - г) Paint;
 - д) Блокнот.

3. Гипертекст – это ...
 - а) очень большой текст;
 - б) структурированный текст, в котором могут осуществляться переходы по выделенным меткам;
 - в) текст, набранный на компьютере;

г) текст, в котором используется шрифт большого размера.

4. В текстовом редакторе основными параметрами при задании параметров абзаца являются ...

- а) гарнитура, размер, начертание;
- б) отступ, интервал;
- в) поля, ориентация;
- г) стиль, шаблон.

5. Группа web-страниц, принадлежащим одной и той же Фирме, организации или частному лицу и связанных между собой по содержанию?

- а) сайт;
- б) сервер;
- в) хост;
- г) папка;
- д) домен.

6. Первым этапом в логике создания аудиовизуального медиатекста является ...

- а) съемочный процесс;
- б) замысел;
- в) сценарий;
- г) заявка.

7. Выберите ошибочное утверждение:

а) творческая деятельность, основанная на образных обобщениях и эмоционально-смысловом соотнесении частей экранного текста, называется аудиовизуальным мышлением;

б) коллаж – использование разных по стилю объектов, фактур в одном медиатексте;

- в) агентством медиа называют совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты;
- г) все средства массовой коммуникации могут быть использованы для процесса обучения.

8. Что является основным аспектом медиакомпетентности педагога?

- а) наличие достаточно высокого уровня функциональной грамотности в сфере медиа;
- б) эффективное, обоснованное применение медиатехнологий в образовательной деятельности для решения профессиональных задач;
- в) понимание медиатехнологий как основы для развития новой парадигмы в образовании;
- г) все варианты правильные.

9. Медиакомпетентность учителя должна обеспечивать реализацию

...

- а) целей образования;
- б) модернизации российской системы образования;
- в) содержания образовательной деятельности;
- г) форм организации образовательного процесса.

10. Что включает в себя медиакомпетентность учителя-предметника?

- а) проведение уроков с использованием медиатехнологий;
- б) мониторинг развития учащихся;
- в) поиск учебных материалов в интернет;
- г) все варианты правильные.

11. Чем характеризуется знаниевый уровень медиакомпетенции?

- а) наличием у учителей знаний, умений и навыков, достаточных для пользования оборудованием, программным обеспечением и ресурсами медиа;

б) функциональная грамотность в сфере медиатехнологий эффективно и систематически применяется учителем для решения образовательных задач;

в) созданием интерактивных домашних заданий и тренажеров для самостоятельной работы студентов;

г) все варианты правильные.

12. Образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогического работника – это ...

а) открытое обучение;

б) дистанционное обучение;

в) электронное обучение.

13. Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это ...

а) информационная система, используемая для создания, хранения, сбора и/или доставки образовательного контента;

б) образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них;

в) система на основе информационных технологий, используемая для доставки образовательного контента и управления процессом электронного обучения.

14. Структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе, являющееся основой электронного образовательного ресурса – это ...

- а) электронный учебно-методический комплекс;
- б) образовательный контент;
- в) программный продукт.

15. Возможности какого сервиса не позволяют создавать тесты с автоматической проверкой ответов?

- а) Дневник.ру;
- б) Skype;
- в) Google – формы.

16. Какая из информационных систем предназначена специально для организации дистанционного обучения?

- а) Moodle;
- б) Google – документы;
- в) Zoom.

17. При дистанционном обучении необходимо ли формулировать цели занятия?

- а) нет;
- б) на усмотрение педагога;
- в) да.

18. Совокупность электронных образовательных ресурсов, средств ИКТ и автоматизированных систем, необходимых для обеспечения освоения обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их местонахождения – это ...

- а) электронное обучение;
- б) электронный учебно-методический комплекс.

19. Конфиденциальность информации – это ...

а) договор между владельцем компьютерной программы и пользователем её копии;

б) практика предотвращения несанкционированного доступа, использования, раскрытия, искажения, изменения, исследования, записи или уничтожения информации;

в) обязательное требование для лица, получившего доступ к определенной информации, не передавать данную информацию третьим лицам без согласия ее обладателя.

20. Геймификация – это ...

а) применение подходов, используемых в компьютерных играх для повышения вовлеченности игроков, в неигровых процессах: награды, бейджи, уровни мастерства, создание единой истории;

б) технологий личностно-ориентированного обучения, которая основана на принципах взаимозависимости членов группы;

в) построение процесса обучения наподобие процесса научного исследования, осуществление основных этапов исследовательского процесса.

Критерии оценок

В тесте - 20 вопросов. Правильный ответ на вопрос оценивается в 1 балл.

Баллы	Уровни сформированности информационного компонента медиакомпетентности
15-20	Высокий уровень
8-14	Средний уровень
≤ 9	Низкий уровень

Примерные практические задания для оценки медиакомпетентности

(А.А. Шехонин, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян)

Задание 1. Работа с контентом в сети Интернет

Условие: Вы подготовили образовательный видеоролик, записали его и выложили на YouTube, а это видео временно заблокировали.

Задача: опишите порядок действий для восстановления видео в данном случае.

Критерий оценки: 1 балл за ответы, включающие понимание нарушения авторских прав.

Задание 2. Организация медиакоммуникации

Условие: в социальной сети Вам написал оскорбительное сообщение незнакомый Вам человек.

Задача: необходимо принять решение о дальнейших действиях по пресечению оскорблений.

Критерий оценки: 1 балл за ответы, включающие понимание необходимости блокировки сообщений из этого аккаунта

Задание 3. Медиабезопасность

Условие: Вам пришло письмо от администрации почтового сервиса о том, что Ваш ящик взломан. Чтобы его восстановить, Вас просят прислать пароль.

Задача: необходимо реализовать ряд действий по предотвращению утечки и использования информации, а также по восстановлению возможности работы почтового ящика.

Критерий оценки: 1 балл за ответы, включающие понимание необходимости смены пароля.

Задание 4. Мошенничество в сети Интернет

Условие: Вам пришло сообщение о том, что Вы выиграли неделю проживания в 5-звездочном отеле на курорте. Для получения приза Вас просят немедленно оплатить билеты. Для этого нужно прислать данные банковской карты.

Задача: необходимо описать действия, которые будут предприняты в указанной ситуации.

Критерий оценки: 1 балл за ответы, содержащие понимание необходимости удаления сообщения, классификацию его как спам.

Задание 5. Работа с таблицами в Microsoft Excel

Условие: Вам необходимо подготовиться к открытому уроку и заранее купить канцелярские товары и весь реквизит с наименьшими затратами.

Задача: сделайте вывод о том, в каком магазине вы сможете приобрести товары с наименьшими затратами денег и времени.

Найдите в интернете сайты данных магазинов, найдите стоимость необходимых товаров и укажите цену на него в таблице. Постройте круговую диаграмму на основе представленных данных. Сделайте вывод из какого магазина выгоднее получить товар и впишите цены в таблицу ниже. После чего произведите расчет необходимого количества товара.

Критерии оценки: 1 балл за представленную таблицу с расчетами.

Задание 6. Работа с презентациями

Условие: Вам необходимо подготовить 3D-презентацию к уроку по последней теме на любой вопрос. Есть лимит времени на представление презентации. Презентация – это форма наглядного представления

информации, поэтому должны быть схемы, графики, диаграммы, анимация и прочее.

Задача: подготовьте презентацию на свободную тему таким образом, чтобы она отразила содержание, была наглядной и обладала всеми необходимыми разделами презентаций.

Критерий оценки: 1 балл за представленную презентацию, соответствующую требованиям.

Задание 8. Работа с графическими объектами

Условие: В Вашу лекцию на уроке необходимо вставить графический объект (диаграмму). Имеющаяся диаграмма создана в Excel, требует определенной корректировки (форматы оси, легенды, шрифт, подписи данных).

Задача: осуществите требуемые корректировки и вставьте графический объект в научную работу.

Найдите в Интернете любую статью и используйте ее как модель научной работы. Создайте диаграмму в Excel с заданными характеристиками и поместите ее в скопированную статью.

Критерий оценки: 1 балл за статью с диаграммой с заданными параметрами.

Задание 9. Работа с видео и аудио материалами в образовательном пространстве

Условие: Необходимо в видеоформате (видеоролик) с наложением звука и читаемого текста осуществить экскурсию по Вашей образовательной организации на 5 минут.

Задача: создайте видеоролик в соответствии с означенными требованиями.

Критерий оценки: 1 балл за представленный видеоролик.

Обработка результатов:

0-3 балла – низкий уровень сформированности компетентности.

4-7 баллов – средний уровень сформированности компетентности.

8-10 баллов – высокий уровень сформированности компетентности.

Диагностическая карта оценки уровня медиакомпетентности педагога

(Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян)

вариант «Самооценка»

№	Параметры оценки	Не проявляю	Проявляю частично	Проявляю
1	Я стремлюсь к использованию различных медиапродуктов в образовательной деятельности для повышения ее эффективности			
2	Я стремлюсь к повышению уровня своей медиаграмотности и медиакультуры в профессиональном развитии			
3	Я систематически осуществляю самообразование в области медиатехнологий			
4	Я способен быстро ориентироваться в медиaprостранстве			
5	Я могу использовать различные технологии поиска информации в медиaprостранстве			
6	Я способен к анализу и критической оценке информации в медиасреде			
7	Во избежание рисков, возникающих из-за недостоверности			

	медиаконтента, я подвергаю медиаматериал тщательной проверке и фильтрации			
8	Я грамотно и безопасно использую медиатехнологии			
9	Я способен отличать достоверный медиаконтент от недостоверного			
10	Я могу формулировать конструктивные запросы по поиску информации			
11	Я способен понимать истинный смысл и видеть скрытое содержание медиатекстов и видеоряда, на основании чего могу выражать собственное мнение о медиаинформации			
12	Я могу разрабатывать различные медиапродукты и использовать их в педагогической деятельности			
13	Я осуществляю медиаторчество в образовательном процессе			
14	Я владею различными медиатехнологиями и использую их в образовательном процессе			
15	Я способен устанавливать эффективный медиатизированный диалог, соблюдать этику общения в медиапространстве, организовывать			

	коммуникацию в чатах и медиагруппах			
16	Я использую различные способы коммуникации в медиапространстве, в том числе и в профессиональных целях			
17	Я признаю высокую степень значимости медиаобразования для обучающихся, стремлюсь к насыщению педагогического процесса различными медиапродуктами			
18	Я организую взаимодействие обучающихся с медиаданными различного вида			
19	Я обеспечиваю реализацию всех этапов развития медиакомпетентности обучающихся			
20	Я учитываю особенности целевой аудитории при разработке медиапродукта и его использовании в педагогическом процессе			
21	Я знаю закономерности и принципы влияния медиапродуктов на сознание целевой аудитории и использую это в организации педагогического процесса			

22	Я стремлюсь сформировать ценностное и объективное отношение у обучающихся к использованию медиа в современной образовательной среде			
23	Я способен к объективной оценке медиапродуктов обучающихся с использованием развернутой обратной связи			
24	При анализе медиапродуктов обучающихся я руководствуюсь существующими критериями оценки и образовательными целями			
25	Я обладаю медиакомпетентностью, обеспечивающей высокое качество образовательного процесса			
	Общее количество баллов			

Ключ:

0 баллов ответ «не проявлю»

1 балл – ответ «частично проявляю»

2 балла – ответ «проявляю»

Интерпретация:

0-16 баллов – низкий уровень самооценки медиакомпетентности;

17-37 баллов – средний уровень самооценки медиакомпетентности;

38-50 баллов – высокий уровень самооценки медиакомпетентности

Диагностическая карта оценки медиакомпетентности педагога

(Л.В. Кочегарова, модификация С.С. Гамисония, О.В. Галустян)

вариант «Оценка эксперта»

Экспертам предлагается оценить медиакомпетентность испытуемого по перечисленным в таблице показателям от 0 до 2-х баллов (0 – испытуемый не демонстрирует указанный показатель, 1 – испытуемый демонстрирует указанный показатель частично; 2 балла – испытуемый демонстрирует указанный показатель в полной мере).

Инструкция: *Уважаемый эксперт, ниже представлены показатели, по которым предлагается оценить медиакомпетентность испытуемого. Оценки могут варьироваться от 0 до 2-х баллов 0 – испытуемый не демонстрирует указанный показатель, 1 – испытуемый демонстрирует указанный показатель частично; 2 балла – испытуемый демонстрирует указанный показатель в полной мере). Спасибо за участие в оценке!*

№	Параметры оценки	Не владеет	Владеет частично	Владеет
1	Мотивирован на использование различных медиапродуктов в образовательной деятельности			
2	Направлен на повышение медиаграмотности и уровня медиакультуры в профессиональном развитии			
3	Осуществляет самообразование в области медиаобразования			

4	Владеет различными способами ориентации в медиапространстве			
5	Использует различные способы поиска информации			
6	Грамотно и уверенно осуществляет навигацию и фильтрацию информации			
7	Осознает риски недостоверности медиаконтента			
8	Критически воспринимает информацию,			
9	Оценивает достоверность или недостоверность медиаконтента			
10	Составляет эффективные поисковые запросы, быстро находит необходимые сведения			
11	Выражает собственное мнение о медиаинформации, выявляет скрытые смыслы медиаинформации независимо от социокультурных условий			
12	Использует образовательные медиапродукты в преподавательской деятельности			
13	Владеет медиаторством в образовательном процессе			
14	Владеет различными медиатехнологиями и использует их в образовательном процессе			
15	Устанавливает эффективный медиатизированный диалог, соблюдает этику общения в медиапространстве			

16	Использует различные способы коммуникации в медиaprостранстве и использует их в профессиональных целях			
17	Осознает значимость медиаобразования для обучающихся, использует медиапродукты в образовательной деятельности			
18	Организует взаимодействие обучающихся с медиаданными различного вида			
19	Реализует все этапы развития медиакомпетентности обучающихся			
20	учитываю особенности целевой аудитории при разработке медиапродукта и его использовании в педагогическом процессе			
21	Я знаю закономерности и принципы влияния медиапродуктов на сознание целевой аудитории и использую это в организации педагогического процесса			
22	Я способен к объективной оценке медиапродуктов обучающихся с использованием развернутой обратной связи			
23	При анализе медиапродуктов обучающихся я руководствуюсь существующими критериями оценки и образовательными целями			

24	Я сам владею основными медиатехнологиями, обеспечивающими высокое качество образовательного процесса			
25	Демонстрирует ценностное отношение к использованию медиа в современной образовательной среде			
	Общее количество баллов			

Ключ:

0 баллов ответ «не владеет»

1 балл – ответ «частично владеет»

2 балла – ответ «владеет».

Интерпретация:

0-16 баллов – низкий уровень медиакомпетентности;

17-37 баллов – средний уровень медиакомпетентности;

38-50 баллов – высокий уровень медиакомпетентности.

Примеры мастер-классов по формированию медиакомпетентности**Мастер-класс 1 «Техника использования медиа площадок»**

Целевая аудитория: педагогический состав.

Оборудование: персональные компьютеры с выходом в Интернет.

Время проведения: 60 минут.

Затрагиваемые темы в рамках МК:

1. Правильная постановка запросов в сети Интернет.
2. Информационная безопасность.
3. Знакомство с площадками размещения контента по сфере деятельности участников МК.
4. Примеры правильных и неправильных запросов.

Цель мастер-класса: научить аудиторию осуществлять поиск необходимой информации для решения учебных, научно-исследовательских и профессиональных задач из отечественных и зарубежных источников глобальных сетей Интернета.

Ход мастер-класса:

1. Организационный момент.
2. Лекционная часть.
3. Мозговой штурм на тему «Постановка запросов в сети Интернет» на заданную тематику.
4. Подведение итогов.

Мастер-класс 2 «Инновации в образовании»

Целевая аудитория: педагогический состав.

Оборудование: персональные компьютеры с выходом в Интернет.

Время проведения: 120 минут.

Цель: повышение уровня медиакомпетентности участников практикума.

Задачи:

1. Освоение инновационных методов и специального программного обеспечения в учебном процессе.

2. Умение создавать «умные» презентации, для более простого и действенного восприятия информации.

Ход работы и темы тренинга:

1. Инновационные виды/форматы образовательных мероприятий.

2. Знакомство с программами и техниками обучения.

3. Разбор программного обеспечения и его возможностей в рамках существующего примера образовательного процесса.

4. Творческий подход к созданию медиа сопровождения образовательного процесса.

5. Разбор работы с «умными» презентациями. Виды современных презентаций в аспекте разных форм урока.

6. Практическое задание на создание презентации по заданным темам.

Пример вебквеста на тему «Creating School of Future»

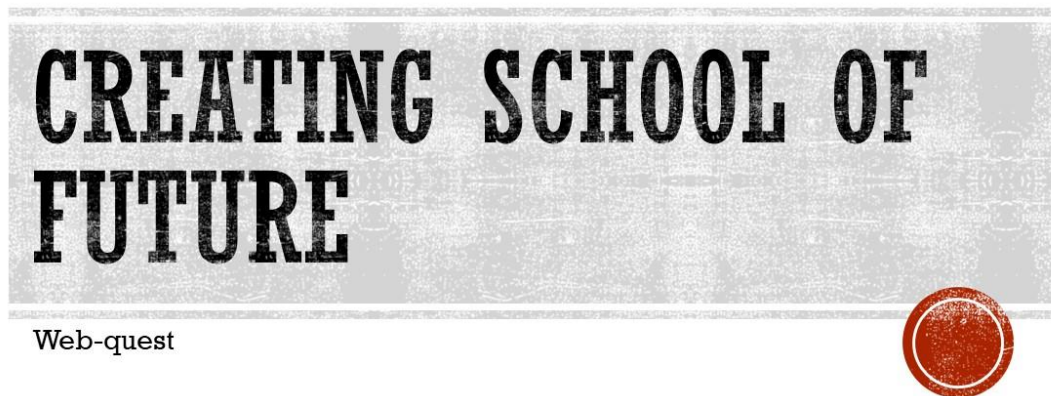


Рисунок 26

INTRODUCTION

- Dear students!
- For this lesson you are the participants of a flabbergasting story. During the quest you are to decide how to develop the educational system of your own government to make it the most effective and useful. Moreover, you are to arrive to a conclusion working together. Everybody should be satisfied with the result of your educational pattern.
- I hope you will enjoy the story and make out the right choice!

Рисунок 27

STEP 1

DIVISION OF THE ROLES



Рисунок 28

DIVISION OF THE ROLES

- 1)Pupil
- Congratulate! You are a pupil again! Your main idea is to stay freedom-loving. You like to play a lot and to communicate to your classmates and hate doing your homework and getting bad-marks



Рисунок 29

DIVISION OF THE ROLES

- 2) Parent
- You have a child and even may be children. The most important thing for you is feeling calm for your child's future and being sure that the education is absolutely safe for his mental and physical health and it's really useful for his life.



Рисунок 30

DIVISION OF THE ROLES

- 3) Teacher

You have too many documentary work and you are to stay your own ground proving that your main aim is to teach children. You would like to be respectable and feel that your work precious and it is not only in "thank you" words. Moreover you are to speak to quality of the children's knowledge.



Рисунок 31

DIVISION OF THE ROLES

- 4) Headmaster of the school
- You have to understand that to be good for everybody is impossible but you must cope with this task and take into account all the opinions of the teachers, parents and pupils.



Рисунок 32

STEP 2
DEEPING IN THE GIST
YOU ARE TO STUDY ALL THE NECESSARY INFORMATION
CONNECTING WITH YOUR ROLE.

Рисунок 33

DEEPING IN THE GIST

Work in cooperation! After finding the necessary information share your ideas and discuss it. **The 1st team** includes pupils, parents, teachers

- **Pupil**

Find out the information about life-style of the modern teenagers. Remember your school years and think what is valuable for you as a pupil.

- **Parent**

Get acquainted to the parent's forums, pedagogical literature about up-bringing the children. Write down 5 main ideas for you as a perfect parent and follow it during the quest.

- **Teacher**

Study all the demands of working as a teacher in your country. Write down the daily schedule. Don't forget to care about yourself. Study all the views according to the issue "Who is the perfect teacher both for children and parents"

Рисунок 34

DEEPING IN THE GIST

Work in cooperation! After finding the necessary information share your ideas and discuss it. **The 2^d team** includes headmasters and ministers.

- **Headmaster**

Think about what is the dream-school. Study all the obligations for educational establishments. Write down the list of the obligations and the list of the factors which make school perfect.

- **Minister of Education**

Get acquainted with all the necessary laws. Study the world-wide laws according to the education and childhood and also the local laws about it.

Рисунок 35

STEP 3 CREATING YOUR SCHOOL

Every team of the participants is to create the ideal school for them and to present it for the public



Рисунок 36

STICK TO THE PLAN

- 1) The system of learning and pedagogical part
- 2) The schedule and subjects
- 3) The extra-classes
- 4) Relationship between:
 - a) senior and junior pupils
 - b) parents and teachers
 - c) pupils and teachers
- 5) Speak about + and – of your school



Рисунок 37

PERSONAL TASK

**FIND THE INFORMATION ABOUT «COOPERATIVE
LEARNING TECHNOLOGIES»**

Рисунок 38

**ANSWER THE QUESTION AND DISCUSS IT
IN YOUR TEAM**

- 1)What is the cooperative learning technologies?
- 2)What is the aim of the cooperative learning technologies?
- 3)How can we use it in the schooling process?
- 4)What is the sense of using such technology?

Рисунок 39

SOLVE THE CASE WITH THE PARTICIPANTS OF THE SAME ROLE



What does cooperative learning technology make better in schooling for all the participants of the education?

Рисунок 40

STEP 4 WORKING TOGETHER

You are to unite in teams of 5

- 1) 1 pupil
- 2) 1 parent
- 3) 1 headmaster
- 4) 1 minister

DON'T FORGET TO STICK TO YOUR ROLE

Рисунок 41

THE CASE

- 1) Create the appearance
- 2) Think about the financial side
- 3) Create the effective and comfortable schedule for all the participants
- 4) Make a presentation about your school
- 5) Answer the question why your school is perfect?



Рисунок 42



Рисунок 43

**YOU ARE THE BEST SCHOOL IN THE WORLD!
THE QUEST IS FINISHED.**



Рисунок 44

“ When educating the minds of our youth,
we must not forget to educate their hearts. **”**

Dalai Lama

Рисунок 45

Критерии оценивания проекта

Критерий 1. Умение формулировать цель и задачи.

Цели проекта имеют четкую структуру построения, в полной мере отражают идею проекта, направленную на создание информационного ресурса для взаимодействия образовательной организации с руководством муниципального и регионального уровней, а также использование ресурса для решения социальных задач региона или муниципального образования. Ряд сопутствующих задач усиливают значение проекта в формировании интереса к проекту.

Критерий 2. Умение выделять проблему и обосновывать ее актуальность

Автор проекта, опираясь на нормативную базу законодательства региона, а также Указы Президента РФ, подчеркивает актуальность темы исследования. Отмечая, что межведомственное взаимодействие органов государственной власти и общественных институтов по воспитанию молодежи на основе традиционных для российской культуры нравственных и патриотических ценностей в части реализации стратегических документов региона не вызывает сомнения. Проект направлен на снижение оттока населения в наиболее экономически и социально развитые регионы.

Критерий 3. Умение выделять значимость и новизну проекта.

Позиция автора в пояснении социальной значимости проекта представлена тезисами о направленности проекта в расширении взаимодействия граждан и органов государственной власти, углублении знаний по истории и культуре региона. Кроме того, автор делает акцент на

новизну проекта, отмечая, что она заключается в расширении подходов к образовательному процессу, во внедрении инновационных методов работы в школе.

Критерий 4. Умение выявлять причинно-следственные связи, приводить аргументы и иллюстрировать примерами

Разделы проекта логически выстроены и взаимосвязаны друг с другом. От постановки целей и задач, исследовании проблемы и методов реализации проекта, автор переходит к освещению ссылок на публикации, перечислению лиц, задействованных в проекте, расчету бюджета проекта и ссылкам на ожидаемые результаты, подчеркивая, что лавная цель проекта - создать информационный ресурс, с помощью которого обучающиеся образовательных организаций смогут открыто высказывать свою позицию, формировать чувство гражданской ответственности и любви к малой родине.

Критерий 5. Умение приводить аргументы и иллюстрировать примерами

Проект дополнен множеством примеров и ссылок на законодательные акты, на публикации и информационные ресурсы, на списки вовлеченных лиц с контактными данными, представлен четкий план реализации проекта, количественные и качественные показатели, сроки реализации и расчет бюджета, ссылки на дополнительные материалы и иные документы, позволяющие наглядно отразить значимость проекта и ход его реализации.

Оценка проекта. По каждому критерию результаты проекта оцениваются по 10-балльной шкале, где 1 – наименьшее значение показателя, а 10 – наибольшее.

Пример мультимедийной презентации на тему «Building cooperation in the classroom: How to do it»



**Building cooperation in the classroom m:
How to do it**

Рисунок 46

Cooperative learning

As one of the 4C capabilities proposed in the 21st century, cooperation capabilities have attracted everyone's attention.

- cooperation
- critical thinking
- communication
- creativity

Рисунок 47



Рисунок 48

1. The connotation of cooperative learning

Cooperative learning as "collaborative learning", or "common learning", "group learning", and "team learning", is a widely used classroom teaching organization form worldwide. Because of its remarkable effect, it is regarded as the most important, successful and influential teaching reform in the world in recent years.



Рисунок 49

2.The history of Cooperative learning

Time	Representative	View
The budding period of cooperative learning (18th century-1960s)	Comenius、Rousseau、Locke Jefferson Benjamin、Park、Dewey、 Psychologist Dodge	Originated in the United Kingdom, prevalent in the United States The Chicago Experimental School founded by Dewey is an experimental field for cooperative learning
The initial stage of cooperative learning (late 1960s-mid 1970s)	William Glasser、D.W.Johnson	Group investigation Game competition method Dice stitching William Glasser D.W.Johnson established a cooperative learning center
The development stage of cooperative learning (Mid 1970s-mid 1980s)	R.E.Slavin、Elot Aronson、Kane Ammonashvili、	team assisted instruction Co-op Co-op, Jigsaw Ammonashvili's Cooperative education
The mature stage of cooperative learning (mid 1980s-present)	Ellis	Ellis's Cooperative learning is one of the greatest contemporary educational reforms

Рисунок 50

3.The strategies of Cooperative learning

Commonly used cooperative learning strategies are as follows:

1. Cross-group second communication (one person walks, three people stay)
2. Pair feedback method
3. Three-step interview method
4. Take turns to speak
5. Repeat the pass
6. Collaborative mutual assistance method
7. Cross-group feedback method
8. Cyclic communication
9. Peer-to-peer learning method
10. Four-corner standing method



Рисунок 51

4. How to do it ?--The process of Cooperative learning

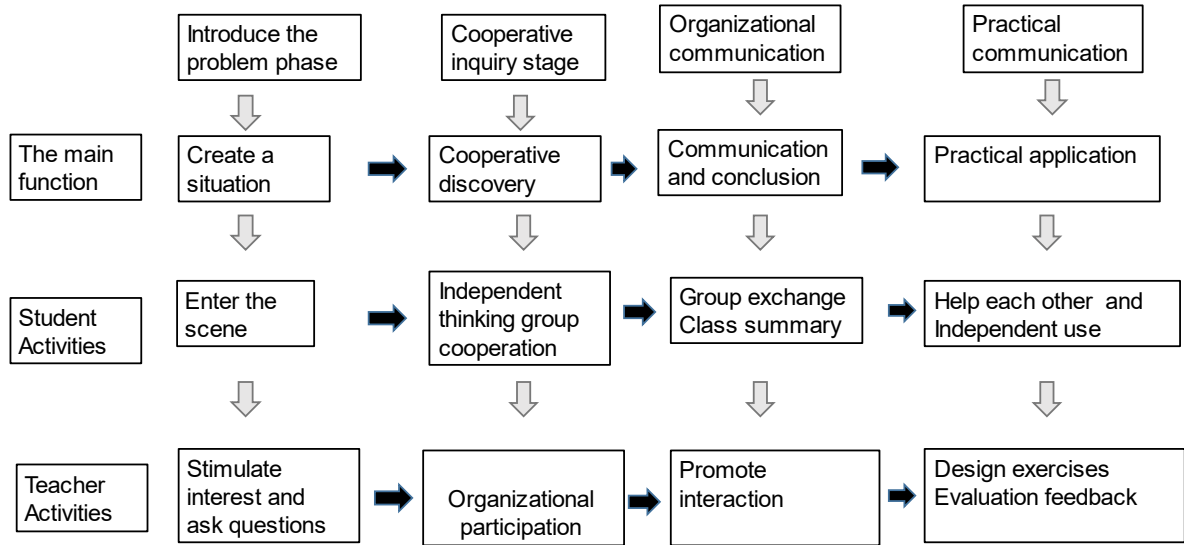


Рисунок 52

How to do it ?

Example 1

Turn and talk

Turn and Talk means two people turn around and talk. When discussing a problem, the fixed partners of A and B turned to look at each other, discussed and shared with each other when the timing started, and stopped discussing when the timing ended. This is a method that allows all students to participate in the discussion, which is ideal for short (one or two minutes) discussions in the classroom. For children, they can effectively improve their ability to express and listen.



Рисунок 53

*Example 2***Think-*Pair*-Share**

Think-*Pair*-Share is the method of transition from group discussion to class discussion. First, Think, think independently; then *Pair*, share your thoughts with your partner in turn; Finally, Share, share the common discussion results with the whole class.

When students have the ability to write, they can upgrade to Think-Write-*Pair*-Share and write down questions, ideas and discussion results at each link to help think more clearly and share more sense when sharing. At the same time, as a teacher, you can use such a table to collect the discussion results and evaluate the authenticity and effectiveness of the discussion.

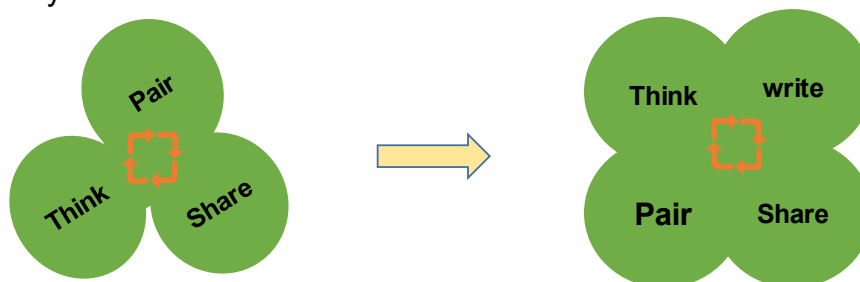


Рисунок 54

*Example 4***Numbered Heads Together**

Numbered Heads Together divides the class into N groups on average, each group has the same number of people, each group presses 1-2-3-4 ... to code everyone, each person can have a small white board or paper Write your ideas and answers.

When you hear the question, write down your thoughts, and then discuss the final answer with everyone in the group. When the time is over, the teacher shouts a number at any time, and everyone with this number code will share the results of their group.



Рисунок 55

Example 3**Jigsaw**

Many teachers of Jigsaw will use it in cooperative reading to classify the children of the class evenly, taking 9 people as an example. They are divided into three groups, which are their home groups. Everyone gets the same reading materials, divides the tasks according to the content, and each person is responsible for reading different parts. The next step is to reorganize the group, and those who are responsible for the same reading task regroup into a new group, called an expert group. The expert group conducts special study and research on the content in charge, masters the content learned, and then returns to their own family group. Each group member takes turns to report the content they have learned to other students.

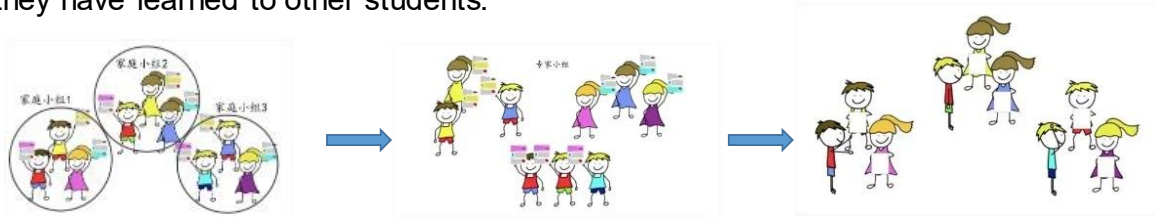


Рисунок 56

Jigsaw

In addition to reading, Jigsaw collaborative learning strategy can also be used to:

- Understand the background of unit learning
- Author study before reading
- Understand different points of view of historical events or discoveries
- Compare and understand similar or different concepts



Рисунок 57

Example 5**Four Corners**

Four Corners is a group learning strategy used to collect students' different opinions. The method is to make students think about controversial topics, and then go to four different corners of the classroom to represent four different opinions.

Students can find people who agree with each other in their corners, and exchange their ideas, and finally can share the opinions of the group with other people .

Which of the five strategies above will you try? ?

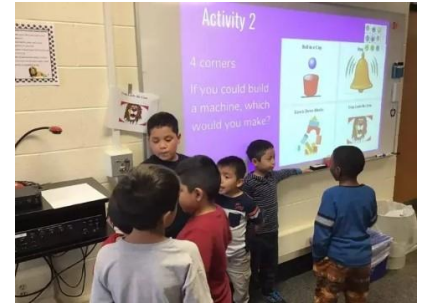


Рисунок 58

Conclusion

- ① Fully participate in active listening
- ② Reasonable and well-founded, total points always express their views
- ③ Try to establish and use classroom listening treaties.
- ④ Guide students to improve the level of speaking: there is a theme to say, explain clearly, and make it clear
- ⑤ Everyone learns and thinks independently, forming their own opinions and views.
- ⑥ Integrating the display link with the comment link and the guidance link into an integrated link for exhibition evaluation and guidance

Рисунок 59

Пример эссе «Мой путь в профессию»

Профессия учителя – та профессия, с которой я связала всю жизнь. Тот факт, что бабушка, мама и сестра стали строить карьеру именно в стенах школы изначально давало повод думать, что мой выбор упадёт именно на работу с детьми. Разговоры шли о продолжении династии учителей, о семейном призвании. Но желание работать со школьниками появилось у меня не в детстве, не в подростковом возрасте и даже не во время поступления в университет. Более того, постоянное нахождение в стенах школы и разговоры о ней во время ужинов иногда отбивали желание думать о профессии учителя как о профессии мечты.

Выбор учебного заведения был обусловлен желанием изучать английский язык, а не обучать ему других. Настоящее понимание того, что профессия учителя – единственная профессия, в которой я себя вижу, появилось уже после поступления в вуз. Как понять, что то, чем ты занимаешься, и есть подходящая тебе профессия? Я не знаю. Но знаю, что после работы с детьми поднимается настроение, появляется вдохновение, в голове рождаются новые идеи, появляется мотивация продолжать и не сдаваться. Если работа (в большинстве случаев, ведь трудности есть всегда) приносит положительные эмоции, значит, нужно продолжать.

Для меня учитель – действительно значимая и нужная профессия. Она подразумевает ответственность за доверенного мне ученика, за его образование, его физическое и моральное состояние.

Профессия учителя не очень лёгкая. Но лёгких профессий не бывает. Что-то получается, что-то – нет. Иногда хочется петь от радости, а иногда хочется пойти домой, лечь и отдохнуть.

Мой путь только начинается. Чего бы я хотела достичь, работая в этой профессии? Мне бы очень хотелось приносить пользу. Моя цель будет

достигнута, если в конце урока ученики будут понимать, что научились чему-то новому, при этом пребывая в хорошем настроении, а я буду чувствовать себя вдохновлённой.