Университет Дружбы народов имени академика А.Куатбекова

УДК: 378.015:796 На правах рукописи

КУАТБЕКОВ АСХАТ

**Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования**

6D010300 - Педагогика и психология

Диссертация на соискание степени

доктора философии (PhD)

Научный консультант

д.психол.н., профессор

Тапалова О. Б.

Зарубежный научный консультант

д.психол.н., профессор

|  |
| --- |
| Бурлачук Л.Ф. |

Республика Казахстан

Алматы, 2023

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ** ………................................................................. | 4 |
| **ОПРЕДЕЛЕНИЯ**................................................................................................... | 5 |
| **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**......................................................... | 8 |
| **ВВЕДЕНИЕ** | 9 |
| 1. **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ** |  |
| * 1. Медиакомпетентность как основной вид профессиональной компетентности будущих менеджеров образования | 19 |
| * 1. Влияние веб-образования на формирование медиакомпетентности студенческой молодежи в образовательно-цифровом пространстве вуза | 37 |
| * 1. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования | 48 |
| 1. **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ** |  |
| * 1. Методические основания организации экспериментальной работы и характеристика исследовательской выборки | 64 |
| * 1. Реализация модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера |  |
| 2.2.1 Специфика исходного уровня медиакомпетентности будущего менеджера: констатирующий эксперимент | 75 |
| 2.2.2 Оценка влияния авторского онлайн-курса «Цифровой этикет» на эффективность формирования медиакомпетенций… | 88 |
| 2.2.3 Особенности использования медиаресурсов при подготовке будущих менеджеров образования………………… | 98 |
| * 1. Психолого-педагогическая программа формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования……. | 106 |
| 2.3.1 Сравнительный анализ уровней сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров в контрольной и экспериментальной группах…………………………. | 121 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ** |  |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ A –** Анкета для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Б –** Анкета для диагностики и самодиагностики уровня медиакомпетентности …………………………………… |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ В –** Опросник готовности к медиакоммуникации… |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Г –** Опросник на диагностику знаний о коммуникативном процессе ………………………………………… |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Д** – Методика диагностики коммуникативной установки ………………………………………………………………. |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Е** – Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса …………………………… |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Ж** – Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса ……………………………. |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ З** – Тест – опросник мотивации достижения А. Мехрабиана (в модификации М.Ш. Магомед-Эминова) …………….. |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ И** – Фрайбургский личностный опросник ………. |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ К** – Опросник самоактуализации личности САМОАЛ …… |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Л** – Методика Оценка коммуникативных и организаторских способностей ………………………………………… |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ М -** Изменения показателей уровня медиакомпетентности в результате реализации модели и программы психолого-педагогического формирования медиакомпетентности … |  |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Н -** Акты внедрения …………………………… |  |
|  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ**  В настоящей диссертационной работе использованы ссылки на следующие нормативные документы:  Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988.  Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 01.09 2023 года № 171- VI (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.02.2023 г.).  Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация»: 12 октября 2021 года, № 726.  Государственный общеобязательный стандарт высшего образования: приложение 1 к приказу Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года, № 2 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования».  Государственная программа "Цифровой Казахстан". Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года № 827  Послание Главы государства К. Токаева народу Казахстана 1 сентября 2020 г. «Казахстан в новой реальности: время действий».  Приказ Министра образования и науки РК от 28 августа 2020 года № 374 «О внесении изменения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 марта 2015 года № 137 «Об утверждении Правил организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям».  Программа «Инновационный менеджмент в образовании и бизнесе». Ассоциация вузов Республики Казахстан. 24. 01. 2014  Положение о почетном звании «Лучший менеджер в сфере высшего профессионального образования». Ассоциация вузов Республики Казахстан. 24. 01. 2015    ОПРЕДЕЛЕНИЯ  В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:  **Компетентность** – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем (энциклопедия по педагогике).  **Компетентность** – степень овладения нужными умениями и знаниями, юридическое соответствие, наличие опыта профессиональной деятельности (энциклопедия по психологии).  **Менеджмент в образовании –** это специфическая отрасль управленческих наук, вобравшая в себя истоки педагогики, психологии, социологии управления, менеджмента и маркетинга.  **Менеджер образования –** это профессионал, умеющий осмыслить цель и задачи управления образовательным учреждением и перспективы его развития, знает образовательные технологии, умеет формировать стиль научно-образовательной организации педагогического труда, владеет знаниями в области теории и практики образования, педагогики, психологии управления и медиаграмотности.  **Медиа** – комплексное средство, относящийся к средствам массовой информации, при помощи которого человек осваивает окружающий мир. Обладает образовательными информационными технологиями: мультимедийность, интерактивность, моделирование, коммуникативность и продуктивность.  **Мультимедиа** – комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать с разнородными данными (графикой, текстом, звуком, видео).  **Медиасреда** – это культурная среда, функционирующая с помощью медиасредств, создающая наиболее подходящий вариант информационного пространства для каждого конкретного индивидуума и общества в целом и являющаяся основой культуры современного информационного общества.  **Медиасредства** – это глобальные средства распространения информации и рекламы, объединенные техническими особенностями передачи (пресса, радио, телевидение, Интернет и др.).  **Медиадеятельность** – вид деятельности, заключающейся в поиске, получении, потреблении, творческой переработке, передаче, производстве и распространении информации в современном информационном пространстве с помощью медиасредств.  **Медиаобразование** - направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.  **Медиакомпетентность** - критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации (*Совет Европы*).  **Медиакомпетентность личности** — это совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных /деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме (*Федоров А. В.)*  **Медиакомпетентность** – это вид профессиональной компетентности, позволяющий искать, получать, потреблять, творчески перерабатывать, передавать и хранить извлеченную в ходе медиадеятельности информацию, а также создавать и размещать в медиасреде собственные сообщения. Являясь личностным новообразованием менеджера образования, не возникает стихийно и зависит от адресных действий субъектов образовательного процесса.  **Концепция медиакомпетентности будущего менеджера образования** – представляет данный вид профессиональной компетентности, обеспечивающий эффективную медиадеятельность менеджера образования, суть которого раскрывается через единство когнитивной, поведенческой и эмоционально-ценностной составляющих ключевых медиа-компетенций: цифровая грамотность; умение интерпретировать и генерировать контент; обладать цифровой осознанностью (***авторская*).**  **Медиакомпетентность будущего менеджера образования**– целостная совокупность формируемых личностных качеств (творческая и креативная активность, критическое мышление, операциональная готовность, коммуникативная рефлексия), предопределяющая профессиональные мотивационно-ценностные устремления к использованию медиаинформации, медиаресурсов, медиатехнологий, способствующие цифровой осознанности в условиях информационной глобализации (***авторская*).**  **Модель** – аналог, структура, схема или знаковая система, обозначающие те или иные природные и социальные явления, концептуально-теоретические образование.  **Формирование медиакомпетентности будущих менеджеров образования** – это комплексное поэтапное накопление положительных количественных и качественных преобразований в содержании данного вида компетентности и приобретение общности ее частей в целенаправленно реализуемом цифровом образовательном процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.  **Психолого-педагогическое сопровождение** – интегративный, системно-организованный психолого-педагогический процесс, направленный на формирование готовности к профессиональной деятельности через развитие личностных качеств и профессиональных компетенций с целью максимальной адаптации к профессиональной среде.  **Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования** – это конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание «кумулятивного эффекта», обусловленное формированием высокого уровня медиакомпетентности, эмоциональной и профессиональной устойчивости, мотивационной направленности, самореализации в медиапространстве (***авторская***).  **Веб-образование –** общая концепция преподавания и обучения в интернете с помощью технологических инструментов и платформ.  **Дистанционные образовательные технологии** – обучение, осуществляемое с применением информационно-коммуникационных технологий и телекоммуникационных средств при опосредствованном или не полностью опосредствованном взаимодействии обучающегося и педагога (Закон Республики Казахстан «Об образовании»).  **Дистанционное обучение** – форма организации образовательного пространства, при которой осуществляется удаленный контакт, полностью или частично, между участниками образовательного процесса средствами информационных и телекоммуникационных технологий.  **Образовательный портал** – системно-организованная, взаимосвязанная совокупность информационных ресурсов и сервисов Интернет, содержащая административно-академическую и учебно-методическую информацию, позволяющая организовать образовательный процесс по ДОТ.  **Цифровой контент** – информационное наполнение цифровых учебных материалов (текстов, графики, мультимедиа и иного информационно значимого наполнения).  **Цифровые образовательные ресурсы** – это дидактические материалы по изучаемым дисциплинам и (или) модулям, обеспечивающие обучение в интерактивной форме: фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, звукозаписи и иные цифровые учебные материалы.    **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**  В настоящей диссертации применены следующие обозначения и сокращения:   |  |  |  | | --- | --- | --- | | **ДО** | - Дистанционное обучение | | | **ДОТ** | - Дистанционные образовательные технологии | | | **СМИ** | - Средства массовой информации | | | **СКС** | - Средства компьютерной связи | | | **LMS** | - Learning management system (система управления обучением) | | | **LLL** | - Life -long-learning – непрерывное обучение | | | **Веб** | - интернет - пространство | | | **ИКТ** | - Информационно-коммуникационные технологии | | | **ОП** | - Образовательная программа | | | **КГ** | - Контрольная группа | | | **ЭГ** | | Экспериментальная группа | | **ФЭ** | | Формирующий эксперимент | |  |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.**

Коэволюция образовательно – цифрового пространства современных вузов в высшей степени репрезентирует значимость и необходимость развития медиакомпетентности студенческой молодежи. Проблема медиакомпетентности выпускников вузов по настоящее время достаточно остро стоит в развитых странах Запада, приобретает всю большую актуальность и в нашей стране.

Сохраняя лучшие традиции отечественной системы образования, Казахстан не должен стоять на месте, как отметил Глава государства К.К.Токаев в традиционном Послании народу Казахстана. «Задача Казахстана состоит в том, чтобы не отстать от мировых тенденций. Самое главное — двигаться в русле, иначе мы будем отброшены на обочину мирового развития. Эпоха менеджерайства и медиаобразования это новый вызов для сферы образования в подготовке универсального руководителя».

Подтверждение этому постулату - результаты исследования, проведенного ЮНЕСКО: «Самая настоятельная необходимость, выявленная нами – организация медиаобразования обучающихся различных специальностей радикальной сменой медийных приоритетов студенческого поколения». По рекомендации ЮНЕСКО медиа-компетенции рекомендуется к включению в образовательные программы и учебные планы национальных образовательных систем всех стран мира.

В связи с этим, качество управления в системе образования в значительной степени определяется поиском инновационных решений в формировании высокого уровня сформированности медиакомпетентности как показателя эффективности руководителей сферы образования.

Важное место в реализации этой задачи принадлежит принципиально альтернативному пониманию сущности роли и места руководителя в школьной и вузовской системах. Медиа-компетенции будущего менеджера связаны с медиатехнологическим развитием, изменением парадигмы мышления, медиаграмотностью.

Будущим менеджерам образования предстоит возглавить инновационную деятельность по организационно-управленческому и социально-педагогическому развитию учебного заведения. Им нужно будет уметь оценивать проект развития объекта управления по эффективности, возможности овладения цифровыми и медиа технологиями.

Менеджер образования – как самый дорожающий, так и быстрее всего обесценивающийся, основной ресурс на рынке труда. Стать настоящим современным менеджером не так-то просто. Интеллектуальные вложения в будущих менеджеров, как и требования организаций образования к ним, постоянно растут и с каждым новым поколением удваиваются.

К сожалению, значительная часть руководителей в сфере образования не обладают специальной медиакомпетентностью, и они в большинстве своем имеют высшее, как правило, педагогическое образование, которого явно недостаточно для формирования профессиональной медиакомпетентности высокого уровня.

Сложность и многоуровневость процесса формирования медиакомпетентности будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки, многофакторность его развития интенсифисируют проблему выработки адекватного теоретико-методического инструментария для ее исследования.

Данность проблемы подтверждают и результаты анализа современных научных исследований. Рассматривая процесс формирования медиакомпетенций при дистанционном обучении, зарубежными авторами (F.Hidalgo, C. Abril, E.M. Onyema, U. Avci, E. Ergun, A. Ramirez, S. Zhu, M. Simons, B. Ana, B. Mirete, S. Baran) была определена совокупность факторов, условий образовательного процесса, обеспечивающих успешность их развития.

Исследования (А.В. Федорова, В. Вебер, Т.М. Гончаровой, Н.Ю. Хлызовой, О.П. Кутькиной, Н.В. Чичерина), направленные на изучение психолого-педагогических основ медиакомпетентности студентов педагогического вуза показали, что наблюдается широкий разброс терминологии при определении содержания феномена «медиакомпетентность».

Опираясь на концепции подготовки менеджеров образования (И.Ю. Древицкой, С.Ю. Трапицина, Л.Ф. Ключниковой А. Журина, А. В. Федорова) убедительно доказавших, недостаточное отражение медиаобразования в образовательных стандартах и учебных программах, что существенно отражается на медиаграмотности обучающихся.

Непременность формирования медиакомпетентности в контексте цифровизации высшего образования нашли отражение в педагогических исследованиях Д. Е. Григоровой, Е. А. Столбниковой, В. Л. Мастерман, Е. В. Мурюкина; научные воззрения Н.В. Змановской о значимости медиа-коммуникативной образованности будущего учителя.

В цифровом пространстве медиакомпетентность становится важнейшим качеством субъектов образовательного процесса, ее же формирование одной из основных целей медиаобразования в вузовской системе, декларируется в трудах казахстанских ученых: К.Н. Нарибаева, А.А. Жайтапова, Т.М. Баймолдаева, З.М. Садвакасовой, К.Ж. Аганиной, Ж.Б. Умирбекова, Б.А. Искакова.

В рамках парадигматической идеи образования, ориентированной на результат, понятие «медиакомпетентность» как особой формы профессиональной компетентности будущих педагогов освещены в трудах Б.А. Тургынбаевой, Б.Т. Кенжебекова, Г.Ж. Менлибековой, К.С. Кудайбергеневой, К.М. Беркимбаева, Ш.К. Жантлеуовой.

Значимость формирования профессиональной компетентности педагогов подтверждается и своевременностью решения проблемы: Л.С. Ахметова (2014), Н.Р. Шаметова (2014), А. Амирбекулы (2016), М.А. Джаманкараевой (2016), Ж.Ж. Турсыновой (2018), Р.И. Кадирбаевой (2020).

Исследования отражающие направления психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной компетентности В.А. Недбаевым, А.К. Акишевой, О.В. Нургатиной; модель педагогической системы послевузовской подготовки менеджеров образования высшей школы З.А. Исаевой; развитие медиакомпетентности учителей в условиях ресурсного центра Б.А. Искакова; условия использования медиаресурсов в образовательном процессе Б.Ж. Шарипова; влияние коммуникации на культуру глобальной трансформации Бұқаралықановой А. М.; научно-теоретические основания подготовки будущих учителей средствами медиаинформации П. Б. Сейтказы; научно-практических основы использования медиа-ресурсов в развитии критического мышления будущих педагогов-психологов А. А. Ташетова, безусловно являются неоценимым вкладом в казахстанскую педагогическую науку.

Однако следует отметить, что несмотря на имеющиеся значительные эмпирические данные зарубежных, российских и отечественных ученых, в казахстанской психолого-педагогической науке исследованию проблемы формирования медиакомпетентности как особой формы профессиональной компетентности уделяется недостаточное внимание.

В XXI веке постоянны только перемены, соответственно сущностные понятия и инструменты управленческой деятельности, должны подвергнуться коренному пересмотру. Несмотря на наличие научных работ и публикаций, посвященных профессиональной компетенции, понимание значимости медиакомпетентности для менеджера образования до сих пор не получила научного обоснования. Нужно отметить, что в настоящее время с проблемами медиакомпетентности и медиаграмотности сталкиваются все специалисты и субъекты образовательного процесса как в средней, так и в высшей школе.

Очевидно, назрела необходимость в создания принципиально новой модели профессиональной подготовки управленцев – будущих менеджеров образования и соответствующей технологии их обучения в структуре послевузовской подготовки. Существующая же практика курсовой переподготовки и повышения квалификации административно-управленческих кадров высшей школы уже не обеспечивает этой задачи.

Образовательно – цифровое пространство современных вузов требует иного ракурса развития медиакомпетентности студентов, разработки образовательных программ в контексте формирования медиакомпетенций. Психолого-педагогическое сопровождение формирование данного феномена становится одним из приоритетных образовательных направлений.

Актуальность исследуемой проблемы свидетельствует о наличии существующих **противоречий между:**

* реальной потребностью образовательных учреждений в медиакомпетентных специалистах и недостаточной обоснованностью в психолого-педагогической науке теоретико-методологических подходов к пониманию сущности подготовки будущих менеджеров образования в вузе;
* необходимостью в определении целесообразных для изучения дисциплин, методического обеспечения по развитию медиакомпетентности будущих менеджеров образования и существующим содержанием учебного процесса на уровне «магистратуры» в казахстанских ВУЗах;
* значительными теоретическими исследованиями медиакомпетентности и недостаточным обоснованием научных положений об особенностях психолого-педагогического сопровождения и разработанностью организации данного процесса;
* отсутствием в арсенале вуза образовательной концепции развития медиакомпетентности обучающихся и стремлением будущих менеджеров конструировать медиапространство, основанное на категориях цифровой грамотности, генерации контента, цифровой осознанности и трансцендентности;

В связи с перечисленными противоречиями наличествует проблема низкого уровня сформированности медиакомпетентности у будущих специалистов в целом, будущих менеджеров образования в частности, что приводит к неэффективному осуществлению их предстоящей профессиональной деятельности.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы определили выбор темы исследования: «**Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования».**

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

**Объект исследования:** целостный процесс профессиональной подготовки будущих менеджеров образования в высшем учебном заведении.

**Предмет исследования:** психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

**Гипотеза исследования:** формирование медиакомпетентности будущего менеджера образования будет осуществляться продуктивно, **если** будет разработана, обоснована, экспериментально верифицирована модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования и создана цифровая программа ее реализации, **то** повысится уровень и эффективность профессиональной подготовки будущих менеджеров образования, **так как** цифровые технологии способствуют успешному развитию управленческих компетенций в целом.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. обосновать сущностную характеристику расширенного содержания понятия «медиакомпетентность будущего менеджера образования» в образовательно-цифровом пространстве вуза;

2. создать содержательно – структурированную концепцию формирования медиакомпетентности будущих менеджеров в образовательной среде вуза, основанную на категориях цифровой грамотности, интерпретации и генерации контента и цифровой осознанности;

3. экспериментально установить взаимосвязь между личностными характеристиками будущих менеджеров (коммуникативная и организаторская способность, активность, эмоциональная лабильность) с уровнем субъективной оценки их медиакомпетентности и медиаграмотности;

4. разработать модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования в процессе их профессиональной подготовки;

5. верифицировать разработанную программу психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования на основе цифровых технологий (медиа-платформ, веб-сайтов гибридного обучения, курса «Цифровой этикет»).

**Ведущая идея исследования:** процесс формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования в высших учебных заведениях с точки зрения личностных и профессиональных качеств ориентирует его на эффективную управленческую деятельность как конкурентоспособного специалиста в условиях интеграции в мировое образовательно-цифровое пространство.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

− теория и методология профессионального образования (С.А.Батышев, Н.Д.Хмель, Н.Н.Хан, М.Н.Сарыбеков, А.Ф. Лебедев, В.А. Сластенин);

− теория компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, А.Л. Бусыгина, В.А. Болотов, Ш.Т. Таубаева, У.М. Абдигапбарова, Б. Кенжебеков);

− теория психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки (В.А. Недбаев, А.К. Акишева, О.В. Нургатина).

− концепция целостной системы педагогического обеспечения подготовки менеджера образования (А.А. Вербицкий, В.Д. Шадриков, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.Н. Кошербаева, З.А. Исаева, Ж.Б. Умирбекова, К.Ж. Аганина);

− теория цифровизации педагогического процесса в вузе (А.Ю.Уваров, Г.У.Солдатова, Ричмонд У.К., Вardeen L. M., Bonasio A., Dear B., Elliott S.W., Grech A., Camilleri A.F.).

**Методы исследования:**

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обзор зарубежного и отечественного медиаобразовательного опыта;

методики диагностики: готовности к медиакоммуникации Гончаровой Т.М.; знаний о коммуникативном процессе Оськиной С.А.; коммуникативной установки В. В. Бойко; личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; личности к избеганию неудач Т. Элерса; оценка коммуникативных и организаторских способностей Синявский В.В., Федоршин Б.А.;

тесты и опросники: мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова); Фрайбургский многофакторный личностный опросник; модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ Лазуркина А.В. (в адаптации Н.Ф. Калиной);

методы анкетирования: опросник по диагностике и самодиагностике уровня медиакомпетентности Гончаровой Т.М.; авторская анкета для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности;

методы экспертных оценок; мини-лонгитюдный и педагогический эксперимент;

проектные методы: создание модели и программы психолого- педагогического сопровождения по формированию медиакомпетентности.

статистические: критерии U Манна-Уитни; непараметрические методы анализа данных критерий Т Вилкоксона, Statistica 6.0.

**Экспериментальная база исследования:** охарактеризуем исследовательскую выборку, в которую были вовлечены следующие группы испытуемых:

1. студенты магистратуры Университета Дружбы Народов им. академика А. Куатбекова (г. Шымкент) – обучающихся по образовательной программе 7М01110 – «Педагогика и психология»; 7М01520 – «Информатика».
2. студенты магистратуры Южно-Казахстанского университета им М. Ауэзова (г. Шымкент) – обучающихся по образовательной программе 7М01110 – «Педагогика и психология»; 7М0113 – «Менеджмент в образовании»
3. студенты магистратуры Казахского национального педагогического университета им. Абая (г. Алматы) - обучающихся по образовательной программе – специальности 7М01110 – Педагогика и психология»; 7М0113 - «Менеджмент в образовании».

Общее количество студентов магистратуры казахстанских вузов составило 150 человек. Юноши -52, девушки -98. Возраст – 21-30 лет. На контрольную и экспериментальную группу были разделены после проведения диагностики исходного начального уровня медиакомпетентности.

1. для проведения массового онлайн курса «Цифровой этикет» в эксперименте по влиянию веб-обучения на формирование медиакомпетенций были приглашены студенты Московского муниципального педагогического университета в количестве 156 человек.
2. для исследования качественного содержания медиакомпетентности будущих менеджеров образования был использован метод экспертных оценок. Экспертная группа была подобрана из компетентных профессионалов, заинтересованных в объективных результатах исследования: для эксперимента были приглашены директора школ, директора институтов, преподаватели психолого-педагогических дисциплин в вузе.

Экспериментальный этап диссертационного исследования проходил с 2018 по 2021 гг. Эмпирическая работа осуществлялась в несколько **содержательных этапов:**

На первом этапе (*подготовительный*) (2018-2019 гг.) было изучено состояние исследуемой проблемы в теории и практике высшего педагогического и психологического образования; определен категориальный аппарат; подобран комплекс методик для изучения особенностей формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования, определена база экспериментальной работы и исходные данные испытуемых.

На втором этапе (*констатирующий*) (2019–2020 гг.) Данный этап заключался в выявлении особенностей исходного уровня медиакомпетентности будущих менеджеров образования (посредством разработанной авторской анкеты и комплекса методик, тестов и анкет). Разработана авторская модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде. Разработаны модель и программа психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования. Определены экспериментальная и контрольная группы.

На третьем этапе (*формирующий*) (2020-2021гг.) Формирующий этап – был нацелен на формирование медиакомпетентности будущих менеджеров образования в рамках психолого-педагогического сопровождения, предусматривающего изучение комплекса специально разработанных элективных курсов и применения различных образовательных технологий. На данном этапе верифицирована модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности, реализованная в рамках онлайн-курса «Цифровой этикет», в организации курса «Основы формирования медиаграмотности и медиакомпетентности» в рамках психолого-педагогической программы. Проведен контрольный этап экспериментальной работы. Осуществлены анализ полученных результатов и их интерпретация.

На заключительном итоговом этапе был проверены уровни сформированности медиакомпетентности под влиянием психолого-педагогического сопровождения. Динамика сформированности медиакомпетентности изучалась в сравнительном анализе показателей контрольной и экспериментальной групп, a также с основным содержанием соответствия современному медиакомпетентному менеджеру образования. Сформулированы теоретические выводы и обобщения. Завершено литературное и графическое оформление диссертации.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования:**

1. теория педагогики Высшей школы дополнена концепцией и конкретизацией понятий «медиакомпетентность будущего менеджера образования», дано авторское определение «психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования»;
2. разработана модель медиакомпетентности и медиаграмотности будущих менеджеров образования в цифровой образовательной среде; разработана анкета для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетенции и медиаграмотности;
3. разработана модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности (компоненты, показатели, критерии и уровни) будущего менеджера образования, эффективность которой экспериментально верифицирована;
4. разработан и реализован авторский онлайн-курс «Цифровой этикет» по формированию ключевых медиакомпетенций в рамках международного сетевого взаимодействия студентов; установлена взаимосвязь между личностными характеристиками будущих менеджеров с уровнем субъективной оценки их медиакомпетентности и медиаграмотности;
5. разработана авторская программа формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования на основе цифровых технологий, продуктивность экспериментально обоснована динамикой роста уровня сформированности их медиакомпетентности;

**Практическая значимость исследования:**

В процессе реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования, подготовлены программы, элективный онлайн-курс, диагностический инструментарий:

1. программа психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности может служит дополнением для обновления при проектировании образовательных программ 7M0111 «Педагогика и психология»; 7М0113 – «Менеджмент в образовании»; 7М01105 – «Педагогика и менеджмент в образовании»; 7М0413 – «Менеджмент в образовании».

2. образовательные программы (MINOR): «Психология личности менеджера образования»; «Цифровая дидактика профессионального образования»; «Фасилитаторство в деятельности менеджера образования»;

3. авторская анкета для диагностики субъектной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности будущих специалистов;

4. элективный курс «Основы формирования медиграмотности и медиакомпетености», онлайн-курс «Цифровой этикет» по формированию ключевых медиакомпетенций будущего менеджера образования;

5. учебно–методическое пособие «Медиакомпетентность современного менеджера образования»;

6. комплекс психокоррекционных упражнений, направленные на развитие критического мышления, мотивационной направленности, медиаграмотности будущего менеджера образования.

Практические результаты исследования могут быть использованы в практике профессиональной подготовки будущих менеджеров образования и в процессе рефлексии современными менеджерами образования, своего профессионального соответствия и организации деятельности по повышению уровня профессиональной компетентности.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. *«Медиакомпетентность будущего менеджера образования»* характеризуется как целостная совокупность личностных качеств (творческая и креативная активность, критическое мышление, операциональная готовность, коммуникативная рефлексия), предопределяющая профессиональные мотивационно-ценностные устремления к использованию медиаинформации, медиаресурсов, медиатехнологий, способствующие цифровой осознанности в условиях информационной глобализации.

*«Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования»* это конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание «кумулятивного эффекта», обусловленное формированием высокого уровня медиакомпетентности, эмоциональной и профессиональной устойчивости, мотивационной направленности, самореализации в медиапространстве.

1. Структурно-содержательная концепция и модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде раскрывает медиа-компетенции в рамках их формирования через категории цифровой грамотности, культуры, навыков интерпретации / генерации контента и цифровой осознанности.

Медиакомпетентность личности как целевая функция высшего образования — это сложный комплекс медиа-компетенций, показатели, критерии которых зависят от уровня образования, профессиональной подготовки и предметной специфики, направленных на формирование у будущего специалиста способности к критическому осознанию и рациональной интерпретации медиа-контентов.

1. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности предлагает создания эффективных педагогических условий и определения психологических детерминант для проектирования целенаправленного процесса формирования медиакомпетентности через разработку персонализированной образовательной траектории обучения будущего менеджера образования в цифровом медиапространстве.
2. Авторская программа формирования медиакомпетентности будущего менеджера, направлена на формирование высокого уровня медиакомпетентности, эмоциональной и профессиональной устойчивости, мотивационной направленности и самореализации в медиасоциуме. Оригинальность программы заключается в том, что ее содержательными компонентами является система научно-обоснованных способов, условий, цифровых технологий, комплекса упражнений, содействующих развитию личностных качеств (творческая и креативная активность, мотивационная направленность, критическое мышление, операциональная готовность, коммуникативная рефлексия), мотивационно – ценностной направленности к использованию медиаинформации, медиаресурсов, медиатехнологий, способствующие цифровой осознанности и самоактуализации.

**Достоверность и обоснованность результатов и выводов** исследования обеспечивается:

– опорой на достаточное количество отечественных и зарубежных литературных источников, выступивших методологической и теоретической основой диссертационного исследования;

– использованием психодиагностического инструментария с проверенными психометрическими свойствами, зарекомендовавшего себя в мировой исследовательской практике;

– объемом и репрезентативностью выборки исследования;

– применением адекватных цели и задачам исследования математико- статистических методов, применяемых для обработки эмпирических данных и подтверждающих их статистическую достоверность;

– согласованностью результатов, полученных в ходе данного диссертационного исследования, с теоретическими положениями и эмпирическими данными других исследователей.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения, результаты и выводы диссертационного исследования регулярно выносились на обсуждение научно-методологических семинарах, проводимых в университете Дружбы народов имени академика А. Куатбекова. Материалы диссертации нашли отражение в статьях, опубликованных в изданиях, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования МНВО РК («Педагогика и психология» КазНПУ им. Абая, 2021; «Вестник КазНПУ им. Абая, серия Психологические науки, 2020, 2021, 2022), в материалах международных научно-практических конференций (Москва, 2020, 2021; Алматы, 2021, 2022; Казань, 2021), в издании, индексируемом в БД SCOPUS. («Journal of Information Science», 2021). Издано учебное пособие «Медиакомпетентность современного менеджера образования» (Шымкент, 2021).

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, таблиц и рисунков, заключения, списка использованных источников, приложений.

**1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**1.1 Медиакомпетентность как основной вид профессиональной компетентности будущих менеджеров образования**

Современное состояние профессионального образования отражает усиливающийся дисбаланс между возрастающими требованиями общества и работодателей к уровню компетенции кадров, способности успешно строить свое будущее, и фактическим уровнем образования и развития выпускников высшей школы. Поэтому тенденции реформирования отечественного образования, обуславливают возрастание роли менеджмента в эффективности деятельности образовательных учреждений и способствуют росту спроса на менеджеров, подготовленных к работе в сфере образования с ориентацией на международные стандарты качества.

В национальном проекте "Качественное образование "Образованная нация", в Постановлении Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726 сказано о задачах: «Повышение конкурентоспособности казахстанских ВУЗов; стратегические показатели: профессиональные компетенции – ключевые ориентиры современной системы образования, подготовки кадров, образовательный процесс высшей школы необходимо нацелить на развитие профессиональной компетентности и критического мышления у будущих специалистов [1].

Государственная программа «Цифровой Казахстан» актуализирует роль информационных и цифровых ресурсов. Особо отмечается роль формирования медиакомпетентности в контексте тотальной цифровизации образовательного процесса. На современном этапе роль медиакомпетентности становится наиважнейшим среди комплекса профессиональных компетенций [2].

На основании данной программы «высшее профессиональное образование призвано формировать нового специалиста для качественно нового уровня инновационно-профессионального потенциала страны, способного придать новый импульс трансферту технологий в стратегическом развитии страны» [3].

В многочисленных научных исследованиях, посвященных менеджменту образования, поднимается проблема неразрешенных противоречий: с одной стороны возросшей потребности общества в компетентных конкурентоспособных специалистов – менеджеров образования и с другой стороны с консерватизмом системы вузовского образования в поисках методов и приемов формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров образования [4 -8].

На современном этапе информатизация социальных процессов и технологизация социальных сфер заменили знаниевую парадигму на компетентностный подход в образовании, что в свою очередь диктуют требования к содержанию образования и организации образовательного процесса через повышения качества и эффективность образовательных программ «Менеджмента в образовании», основная задача которой состоит в подготовке будущих менеджеров образования [9, 13].

Менеджмент в сфере образования – это специфическая отрасль управленческих наук, вобравшая в себя истоки педагогики, психологии, социологии управления, менеджмента и маркетинга [12 - 21].

Современный менеджмент в системе образования представлен как целенаправленный, системно организованный процесс воздействий на структурные компоненты и связи между ними, обеспечивающий их целостность и эффективную реализацию его функций. К примеру: вполне логично определяет менеджмент в образовании Симонов В.П., как научно-организованное управление со своеобразной иерархией: первый уровень - управление деятельностью педагогического коллектива, второй - управление деятельностью обучающихся [7, с. 112].

Совместная российско-казахстанская группа ученых в монографиях «Педагогический менеджмент в образовании: актуальные вопросы современной науки» и «Педагогический менеджмент и управление развитием образования» и определяют менеджмент в образовании как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития [19, 20].

В Казахстане введение менеджеров образования в управление образовательным процессом и образовательным учреждением соответствует кардинальным изменениям образовательных парадигм. Менеджерам образования, как пишут исследователи образования, предлагается взять на себя ключевую роль по реализации инновационного преобразования в организации и управлении образовательного учреждения и психолого-социально-педагогического оснащения образовательного процесса средней и высшей школы. Будущие менеджеры образования могут оценить и внедрить инновационный проект трансформированного образовательного процесса обучения с учетом ее будущей эффективности, с учетом всех рисков, имплементации оснащения современными образовательными технологиями в контексте экономических, статистических, маркетинговых, педагогических и психологических преобразований [3, 8, 9, 14, 15, 19, 20].

Древицкая И.Ю. определяет и наделяет личность менеджера особой ролью при имплементации основных обязательств и задач для улучшения качества управления образовательными учреждениями. Автор предлагает выход: менеджер образования, как личность, находящаяся во главе организации образовательного процесса и самого образовательного департамента, секции, класса, отдела или крупного образовательного учреждения должен быть эмпатийным, профессионально компетентным, образованным и гармоничным [17].

Анализ нормативных документов и литературных источников по направлению педагогической и психологической мысли подводит нас к следующим выводам: будущий менеджер образования первым должен понимать и ощущать грядущие перемены в образовательной системе, быть мобильным, гибким, готовым к качественным преобразованиям, рефлексивен, перспективен, компетентен, сведущ во всех новинках образовательных технологий и изменений организации труда и исследовательского стиля в образовательных учреждениях, знать основные положения маркетинга, философски мыслить, иметь финансовую и правовую и цифровую грамотность, экологическую компетентность, исследователем образования в области основных наук для менеджера образования это психология и педагогика [6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 18].

Исследователями образования проводились масштабные эксперименты среди менеджеров образования, вызвавшие широкий интерес. Результаты исследования были неожиданными, оказалось, что до 62% менеджеров образования не переставали мыслить на уровне управленческого традиционно и стереотипно педагогического мышления, назовем его как стихийно-эмпирический. Так как опрос был анонимным эти же и другие респонденты, их оказалось более 50 % уверено считали, что категорически необходим творческий подход в управлении образовательным процессом обучения [18, 20, 21].

Г.Г. Корзникова провела опрос среди экспертов образования, среди ответов которых обнаружила что современному образовательному учреждению необходим менеджер образования с креативным мышлением, критическим мышлением, характеризующим его как креативную, организационно-управленческую и медиативную личность [21, с.11].

Следовательно, мы заключаем, что современный менеджер образования должен быть в первую очередь профессионально компетентным. С учетом современного состояния информационного общества и цифровой образовательной среды будущий менеджер образования, согласно мировым стандартам, должен быть медийным, обладать ключевыми медиа компетенциями, свободно ориентироваться в медиатехнологиях и медиаресурсах.

Стоит отметить, что подготовка менеджеров образования в высшей школе начала осуществляться только в начале 21 века в странах ближнего зарубежного зарубежья. В отечественной практике сравнительно недавно и на практике руководителями образовательных учреждений становятся учителя или другие специалисты, имеющие базовую подготовку, но с полным отсутствием теоретического и практического медиа менеджмента. Такое положение должно было рано или поздно привести к сегодняшним сложностям в организации управления образовательным учреждением глобальной цифровой образовательной среде.

Как отмечает в своих научных трудах ученый-исследователь З.А. Исаева, описывая модель послевузовской подготовки менеджеров образования высшей школы, необходимость создать в отечественных высших учебных заведениях на втором уровне послевузовской подготовки на уровне магистратуры образовательные программы «Менеджмент в образовании». Автор указывает, что, если мы готовим будущего менеджера образования это важный шаг, так как это будет менеджер нового типа, обладающего ключевыми качествами авторитетного лидера в изменяющем трансформирующем образовательном пространстве [8, 9].

В работе Л.Ф. Ключниковой выделены ключевые компетенции менеджера образования, которые представлены в работе [22]:

1. методическая - знание закономерностей и принципов педагогического процесса, владение методами воздействия, взаимодействия, контроля и оценки деятельности образовательного учреждения;

2. управленческая – знание систем образования, образовательных учреждений и их функций, знание основ управления социальным коллективом, умения принимать управленческие решения, мотивированная амбициозность овладения лидерскими качествами;

3. общекультурная – владение знаниями о способах приобретения, хранения и передачи базисных ценностей культуры, знание основных культурно-исторических центров в регионах и в мире, следование принципу единства слова и дела, проявление интереса к молодёжной субкультуре; стратегическая – умение содержательно формулировать перспективные цели образовательной системы, знание принципов прогнозирования развития различных типов образовательных учреждений, владение методами диагностики образовательных систем и организации маркетинговой службы;

4. коммуникативная – владение культурой речи и делового общения, умение реализовать интерактивные технологии в управлении образовательными средами [22].

Стоит отметить, что в интерпретации ключевых компетенциях Ключниковой Л.Ф. практически не сказано о важной в современных условиях медиа и информационной компетенции современного менеджера образования.

Тогда, как согласно Нигматову З. Г. менеджер в образовании — это менеджер-синтезатор, ведущий свой вуз как субъекта рыночной экономики в области карты профессий и предложений и спроса образовательных технологий и инноваций [23].

Исходя из контекста вышесказанного нами актуализируется:

во-первых, компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего менеджера образования, который позволяет внести личностный смысл в образовательный процесс;

во-вторых, мы утверждаем, что конкурентоспособность современного менеджера образования на современном этапе определяется уровнем его медиакомпетентности как самостоятельной и творческой личности, способной свободно ориентироваться в существующем медиамире;

в-третьих, внедрение персонализированного обучения существенно усилит драйвер самореализации личности будущего менеджера образования в соответствии с вызовами меняющегося мира;

в-четвертых, феномен медиакомпетентности неразрывно связан со многими понятиями, к которым относятся понятия: медиобразование, медиа-компетенции, медиаграмотность.

По нашему мнению, некоторые перечисленные термины имеют односложную структуру, целостность многофункциональность и многозадачность принадлежат только двум понятиям: медиаобразованию и медиакомпетентности. Медиаобразование более широкое понятие, и конечный итог, цель и весь смысл медиаобразования − это сформированное качество – медиакомпетентность.

Непременность углубленного изучения теоретико-практических основ медиакомпетентности менеджера образования на основе анализа основных понятий: *«медиа», «медиаобразование», «профессиональная компетентность», «медиакомпетентность личности менеджера образования»* в отечественной науке, является одной из основных наших исследовательских задач.

Так, Ахметова Л.С. в работе «Медиаобразование в Казахстане» определяет медиаграмотность и медиаобразование как самые актуальные проблемы не только в Казахстане, но и во всем мире [24].

Челышева И. рассматривает проблемы развития медиаобразования в Казахстане, акцентируя внимание на актуализации проблем медиаобразования, развития медиакомпетентности (медийной и информационной грамотности) для дальнейшего развития социального, культурного и образовательного секторов современного Казахстана [25].

В сборнике, объединившем солидное количество статей о медиа и информационной грамотности в обществах знания, которые свидетельствует о том, что в жизни информационного общества *медиа* стало явлением, сложной и основополагающей частью жизни социума. Имеющиеся и грядущие изменения, связанные с постоянными изменениями в медиа, требуют серьезного и всестороннего анализа и психологического и педагогического изучения данного феномена [26].

Вслед за вышеуказанными авторами, мы также считаем, что главными системообразующими составляющими современного информационного общества является знание и информация, следовательно, появление термина *медиа* в образовании является вполне закономерным явлением.

На современном этапе медиа внесли кардинальные и принципиальные изменения в способы подачи образовательного материала, методического и методологического основ обучения, позволили решить образовательные цели и задачи, связанные с переосмыслением, рефлексией в образовательном процессе.

Многочисленные исследования российских, зарубежных и отечественных ученых подтверждают, что *медиа* в образовании стало постоянным спутником и мощным инструментом современной трансформации образовательной системы, в настоящее время дидактические и другие образовательные задачи решаются с помощью медиа.

Согласно Е.Н. Ястребцевой основная идея медиа – это коммуникативная идея, согласно которой медиа становится информационным донором, местом хранения и информатированного материала и текущей информации [27].

Пионеры медиаобразования А.В. Шариков, В.В. Давыдов и Е.С. Полат сообщают о медиа следующее: во-первых, сравнивают с техническим средствами обучения, во-вторых, провозглашают данный феномен дидактической и педагогической функцией [28, 29].

Выражение известного педагога М. Макклюэна: «Чтобы быть по-настоящему грамотным, вы должны быть грамотны в мире медиа», в современных реалиях медийного мира приобретает особую актуальность в истинное утверждение [30].

Казахстанские исследователи Б.А. Искаков, Г.К. Нургалиева, Д.М. Джусубалиева, Б.Ж. Шарипов определяют современные *медиа* как собирательные средства для освоения и погружения человека в окружающий его мир. Авторы считают, что специфика современных образовательных функций электронных медиа это - мультимедийность, интерактивность, моделирование, коммуникативность и продуктивность, которые становятся информационными технологиями обучения [31, 32, 33].

Согласно Искакову Б.А. основными направлениями подготовки современного педагога в условиях медиаобразования является ориентация педагогов на осознание профессиональной самореализации в открытом образовательном пространстве, осмысление сущности медиаресурсов и медиатехнологий в использовании профессиональной деятельности [31, с.26].

В настоящее время медиаобразование стало общепринятым в образовательной среде обучения на всех уровнях образовательного процесса:

- использование медиа дает возможность образовательным программам стать по-настоящему междисциплинарными;

- развитие критического понимания медиа;

- аналитическую и практическую и исследовательскую работу;

- изучение социально-политического и культурного предназначения медиа;

- соотношение медиа применимо к собственной жизни;

- понимание иностранных текстов через аудио и визуальную грамотность;

Сегодня можно уже констатировать, что современные молодые люди медиа превратили в пространство своего постоянного пребывания. В*ремя, которое затрачивается в информационном пространстве, означает* качественный исторический сдвиг и скачок в медиапространстве. И что по-настоящему удивительно, что этот исторический сдвиг произошел в хронологическом отношении на уровне и в рамках жизни одного поколения и в настоящее время измеряется высокими показателями.

В работе Гончаровой Т.М. мы находим следующие факты: контакты человека с медиа превышают более 11 часов в день, телепередачи смотрятся почти 7 часов 38 минут каждый день, а детям с 2-х до 12-ти лет позволяют смотреть более 25 часов еженедельно [34].

Как было указано выше медиакомпетентность как феномен является результатом, конечной целью медиаобразования, и мы должны дать данному термину общепринятое определение и объяснение.

Медиаобразование — это образовательный термин, более всего относящийся к педагогической и психологической наукам, включает изучение закономерностей СМИ, телевидения, интернета, радио и кино передачи, ролики и многое другое в образовательном процессе.

Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [35, 36].

Медиаобразование это надпроцесс информатизации, утверждают Шарипова Б.Ж. и Джусубалиевой Д.М., и он уже не является техническим, компьютерным и электронизированным явлением и процессом, медиаобразование становится в нашем глобальном мире, наполненным сущностным и гуманистическим смыслом [33, с.50, 37].

Важным фактором в пользу необходимости внедрения и развития медиаобразования в Казахстане является и необходимость цифровизации экономики страны - в рамках реализации программы «Цифровой Казахстан-2020». В рамках медиаобразования развитие личности с помощью медиа это формирование культуры общения и развития критического мышления [2].

А.В. Шариков и соавторы адаптировали европейский и американский опыт медиаобразования и на этой основе разработали социально культурный подход в медиаобразовании, который означал осознанное и критическое изучение медиа материалов [28, с.31].

Итак, рассмотрев авторские позиции по пониманию и определению медиа и роли медиаобразованию, мы заключаем, что в контексте формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования данный вопрос в цифровой образовательной среде рассмотрен недостаточно.

Прежде чем перейти к детальному анализу феномена *«медиакомпетентность будущего менеджера образования»,* рассмотрим понимание самой сути термина «профессиональная компетентность».

В самом начале раздела мы заявили, что медиакомпетентность является особым видом профессиональной компетентности, ставшей актуальной в современных реалиях цифровой онлайн образовательной среды.

Так, вопросы изучения профессиональной компетентности в психолого-педагогической науке представлены в зарубежных исследованиях ученых Равен Д., Готтинг В.В., Baran S. [38, 39, 40].

В российских исследованиях: К.А. Абульханова-Славская, Селевко Г.К., Фролов Ю.В., Варданян Л.В., Митина Л.М., Оськина С.А., Байденко В., Зимняя И.А., Сластенин В.А., Болотов В.А., Хуторский А.В., Кочеткова Г. С., Недбаев М.А. [41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53].

В казахстанских исследованиях: Ферхо С.И., Кадирбаева Р.И., Амирбекулы А., Кадирбаева Р.И., Джаманкараева М.А., Искаков Б.А., Кенжебеков Б.Т., Шаметов Н.Р., Жантлеуова Ш.К., Турсынова Ж.Ж. [54, 55, 56, 57, 31, 58, 59, 60, 61, 62].

В педагогической энциклопедии компетентность определяется как мера «соответствия знаний, умений и опыта людей одной специальности степени сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем в области одних лиц, которые принимают решения [63, с. 237].

В психологической энциклопедии, компетентность определяется в трех измерениях, определяющих степень умений и навыков, соответствие правовое, обязательный опыт в профессии [64].

Британский психолог Д. Равен, считает, что компетентность – это способность, которая поможет выполнить действие профессиональному лицу даже в узкой специальности и принимает личностную ответственность за произведенные им действия [38, с.35].

Л. М. Митина характеризует компетентность помимо наличия знаний, умений, навыков, комплекс педагогических приемов и психологических способов при имплементации ее в жизненную коммуникативную действительность, необходимую для саморазвития и самоактуализации.

Автор подразделяет компетентность на три части: с одной стороны, на деятельностную, включающие знания, умения, навыки и деятельность; с другой, коммуникативную, как деловая коммуникация; и личностные особенности [45, с.8].

Ю. В. Варданян компетентность определяет, как «готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для разрешения определенных задач» [44 с. 12]. Автор считает, что феномен компетентности синтезируется из теоретической и практической составляющих, проявляющие в актуализации личности к познанию и мышлению, к общению и действию в выдвижении и разрешению определенных задач, к анализу и способности к коррекции.

Интересное предположение, на наш взгляд, исследователя С.И. Ферхо на предложение формирования профессиональной компетентности педагога. Автор обосновывает данный процесс как сложное личностное образование, включающее единство когнитивной, поведенческой и мотивационной сфер развития личности [54, с.15].

Таким образом, в нашем диссертационном исследовании мы разделяем мнение ученых в педагогике и психологии в целом в отношении понимания термина профессиональная компетентность. Однако, все больше склоняемся придерживаться мнения С.И. Ферхо и определяем профессиональную компетентность как личностное новообразование, вид опыта, сформировавшийся в результате обучения, и личностного саморазвития, которая определяет его способность и готовность к реализации задач, возникающих в конкретной сфере профессиональной деятельности, формирующеюся при специальной подготовке.

Как видим, профессиональная компетентность специалиста предполагает формирование частных видов компетентности, соответствующих квалификационным параметрам и процедурам.

Следовательно, исходя из вышеизложенного, понятие профессиональная компетентность трактуется весьма широко, значит, возникает потребность в его операционализации применительно к задачам нашего исследования -дать представление о понимании медиакомпетентности менеджера образования как об одном из приоритетных факторов профессиональной компетентности в цифровом образовательном процессе вуза.

В научной литературе медиакомпетентность как уже упоминалась нами является результатом медиаобразования. Однако, чтобы стать частью профессиональной субкультуры специалистов, условием социализации и успешности личности в современном медиамире медиакомпетентность должна стать средством познания поликультурного мира, средством получения знаний, способом самопрезентации и реализации потенциальных возможностей личности, в итоге базовым компонентом компетентности личности.

В то же время медиакомпетентность менеджера образования не имеет широкого распространения в педагогической и психологической научной литературе, несмотря на достаточное количество публикаций, заявляющих о необходимости изучать данный феномен более основательно. Тем самым, это повышает значимость и актуальность нашего диссертационного исследования, в раскрытии доказательной базы для структурно содержательного раскрытия сущности проблемы исследования.

В современном научном информационном поле представлены психолого-педагогические исследования медиакомпетентности: А.В. Федорова, В. Вебер, Н.В. Змановской, Н.В. Волковой, Т.М. Гончаровой, О.П. Кутькиной, Н.Ю. Хлызова, Н.В. Чичерина, Б.А. Искаков [35, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 31, 72].

Рассмотрим подробно некоторые исследования медиакомпетентности. К примеру, О.П. Кутькина под медиакомпетентностью понимает сложное личностное образование, включающее в себя совокупность знаний о медиа, умений и навыков практического их применения, опыт использования медиа в различных сферах деятельности, включая опыт работы с компьютером как основным медиа-инструментом, качества личности, характеризующие человека, такие как: познавательная активность, критическое мышление, творческое мышление, коммуникативность, рефлексия, а также положительная мотивация и ценностно-смысловые отношения о деятельности по использованию медиа [69].

S. Baran тезисно раскрывает составляющие медиакомпетентности личности как:

1. способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум»;
2. понимание и уважение силы влияния медиатекстов;
3. способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии, чтобы действовать соответственно;
4. развитие компетентного предположения о содержании медиа-текста;
5. знание условностей жанров и способность определять их синтез;
6. способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того, насколько влиятельны их источники;
7. знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов [40, с.67].

Б.А. Искаков определяет медиакомпетентность педагога как важнейшую составляющей его профессиональной компетентности, автор аргументирует свое мнение тем, что педагог средней школы обязан осуществлять свою педагогическую деятельность и совершенствовать свои умения органично развитию информационных и телекоммуникационных технологий [31, 72]. Автор предлагает описание понятию «медиакомпетентность учителя» - как личностное образование, позволяющее продуктивно осуществлять педагогическую деятельность с активным использованием средств медиатехнологий, ориентирует на осознание профессиональной самореализации и самоактуализации в открытом образовательном медиапространстве и предполагает наличие ряда компонентов: мотивационно - ценностного, содержательного и процессуального. Педагог выстраивает свою профессиональную деятельность в соответствие с новыми информационными потребностями современного обучающегося, четко и правильно организовывает процесс решения различных проблем, умело использует медиа в процессе повышения собственной профессиональной квалификации. Однако решение данной задачи представляется возможным лишь в случае владения *медиакомпетентностью* [72, с. 222—224].

Г. К. Нургалиева и Артыкбаева Е.В. определяют структурные компоненты медиакомпетентности это мотивационно - ценностный, содержательный и процессуальныйкомпоненты. Структура определяемой медиакомпетентности выражается через компоненты, ориентируемые на работу с медиаинформацией, с медиатехнологиями, их методиками, которые, в соответствии с системным подходом, предполагают синтез теоретических знаний и специальных навыков и включают ряд способностей профессионально-педагогической компетентности педагога.

Медиакомпетентность основывается на следующих результатах изучения медиа и медиаобразования:

1. понимании воздействия медиа на личность и общество;
2. понимании процесса массовой коммуникации;
3. способности анализировать и обсуждать медиатексты;
4. понимании контекста медиа;
5. способности к созданию и анализу медиатекстов;
6. традиционных и нетрадиционных навыках грамотности;
7. обогащенном удовольствии, понимании и оценке содержания медиатекстов» [73, c.24].

В.Д. Шариков определяет профессиональную медиакомпетентность через следующим категории:

- медиакомпетентность в узком смысле, предполагает, что субъект имеет достаточные знания о медиамире, о его особенностях, структуре, формах и поликультурном содержании;

- медиакомпетентность в широком смысле, предполагает эффективное поведение в медиамире, т. е. освоение новых медиатехнологий и образцов поведения, в том числе, общения через медиасистемы (интернет);

- медиазащищенность или наличие медиаиммунитета как способности сохранять и отстаивать персональную идентичность в меняющихся медиапространствах, в том числе при переходах культурных границ [29].

Silverblatt А. определяет особенности медиакомпетентности: критического мышления, понимание процесса массовой коммуникации, способности производить эффективные и ответственные медиатексты, развитие умений анализировать и обсуждать медиатексты [74, p.2–3]. Исследователь считает, что важным аргументом в необходимости обретения медиакомпетентности является умения критического мышления, которые помогают независимым суждениям и компетентным решениям людей в ответ на информацию, переданную через каналы массовых коммуникаций.

Умения критического мышления по отношению к медиаграмотности включают следующее:

1. различение фактов, поддающимися проверке и ценностным утверждениям;

2. определение надежности утверждения или источника;

3. определение точности утверждения;

4. различение между гарантированными и негарантированными утверждениями;

5. выявление предвзятости;

6. идентификация явных и неявных предположений;

7. распознавание логических несоответствий;

8. определение силы аргумента» [74, p.40].

Baacke, D. считает, что медиакомпетентность основана на «знании медиа, использовании медиа, медиадизайне и медиакритике». Согласно этому автору, медиакомпетентность – «часть коммуникативной компетентности, направленная на электронно-технический контакт в области обращения с медиа всех видов, использование которых необходимо изучать, привносить в практику и программные требования» [75].

А.В. Федоров определяет медиакомпетентность личности как «совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [36, с. 35]. На основании данного определения, автором разработана классификация уровней медиакомпетентности личности (табл. 1).

Таблица 1. - Классификация уровней медиакомпетентности личности (по А. В. Федорову)

|  |  |
| --- | --- |
| Уровни | Интерпретация |
| 1. МОТИВАЦИОННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ | |
| Высокий | Широкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении не развлекательных жанров; -стремление получить новую информацию; -стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах); -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; -стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; -стремление к художественным впечатлениям; -стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции; -стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов. |
| Средний | Комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при доминирующей ориентации на развлекательные жанры; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление получить новую информацию; -стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -стремление к художественным впечатлениям; -слабая выраженность или отсутствие интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами. |
| Низкий | Узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: -выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами. |
| 2. КОНТАКТНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ | |
| Высокий | Ежедневные контакты с различными видами медиа и медиатекстов |
| Средний | Контакты с различными видами медиа и медиатекстов несколько раз в неделю |
| Низкий | Контакты с различными видами медиа и медиатекстов не более чем несколько раз в месяц. Стремление быстро избежать сообщений, представляющих сложность, сузить контакты с медиатекстами до минимального количества, чтобы всегда оставаться с тем, что знакомо и защищать себя от необходимости расходовать дополнительные умственные усилия |
| 3. ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ | |
| Высокий | Знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира |
| Средний | Знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиакультуры |
| Низкий | Отсутствие знаний (скудные, минимальные знания в этой области) базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиакультуры |
| 4. ПЕРЦЕПТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ | |
| Высокий | «Комплексная идентификация»: Отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации: то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях». |
| Средний | «Вторичная идентификация Отождествление с персонажем медиатекста: то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя/ведущего, понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза |
| Низкий | Эмоциональная, психологическая связь со средой, фабулой (цепью событий) медиатекста: то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.) |
| Продолжение табл. 1 | |
| 5. ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ (ОЦЕНОЧНЫЙ) ПОКАЗАТЕЛЬ | |
| Высокий | Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиа восприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация, предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей. |
| Средний | Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить   логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей. |
| Низкий | Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к критическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей. |
| 6. ПРАКТИКО-ОПЕРАЦИОННЫЙ (ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ) ПОКАЗАТЕЛЬ) | |
| Высокий | Практические умения самостоятельного выбора, создания/ распространения медиатекстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере |
| Средний | Практические умения выбора, создания/ распространения медиатекстов различных видов и жанров с помощью консультаций педагогов/специалистов |
| Низкий | Отсутствие или слабая выраженность практических умений выбора, создания/ распространения медиатекстов, умений самообразования в медийной сфере и/или нежелание этим заниматься. |
| 7. КРЕАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ | |
| Высокий | Ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа |
| Средний | Творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера |
| Низкий | Творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще |

При этом у каждого из семи показателей медиакомпетентности выделяют высокий, средний и низкий уровни развития. Без развитого медиавосприятия и способности к анализу и оценке медиатекста невозможно говорить о высоком уровне медиакомпетентности человека. Ни знания фактов истории медиакультуры, ни частота общения с медиа, ни практические умения создавать медиатексты не могут сами по себе сделать индивида медиакомпетентным.

И. А. Фатеева определяет формирование медиакомпетентности личности в процессе спонтанного накопления индивидуального опыта, самообучения в ходе общения индивидов со СМИ, так и целенаправленно, вследствие воздействия различных форм медиаобразования, агентами которого могут быть как структуры формального и неформального образования, просветительские учреждения, так и сами СМИ. Будучи неотъемлемой частью современного мира, его культуры, СМИ вступают во взаимодействие с другими её составляющими, в том числе системой образования [76].

Согласованность такого понимания встречается и у А.В. Шарикова, который медиаграмотность определяет, как медиакоммуникативную компетентность «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» [29, с.19].

Иную точку зрения выражает Гончарова Т. М. «медиакомпетентность как вид профессиональной компетентности, позволяющий искать, получать, потреблять, творчески перерабатывать, передавать и хранить извлеченную в ходе медиадеятельности информацию, а также создавать и размещать в медиасреде собственные сообщения» [68].

В документах же Совета Европы медиакомпетентность, определяется как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации [77].

Таким образом, анализ литературных источников по проблеме исследования позволяет констатировать, что изучение медиакомпетентности происходит в трёх основных направлениях: техническом, психологическом и педагогическом. Выделяются следующие ее составляющие: опыт использования медиа материалов; активное приложение умений в сфере медиа; готовность к самообразованию.

За основу в нашем исследовании мы взяли определение, данное А. В. Федоровым [36], которое, на наш взгляд, отражает как психологическую, так и педагогическую составляющие исследуемого феномена.

Особенности медиакомпетентного менеджера образования:

1. способен к эффективному управлению и улучшению результативности функционирования образовательного учреждения;
2. обладает творческим и креативным содержанием;
3. управляет процессом целенаправленной деятельности в медиасреде;
4. развивает дополнительные профессиональные управленческие медиа-компетенции
5. владеет техническими средствами информации и коммуникации;
6. обладает коммуникативной компетентностью личности;
7. владеет навыками оперативной работы с информацией;
8. способен к саморазвитию и самосовершенствованию [36, с.34].

Медиакомпетентность – это результат медиаобразования, уровень медиакультуры, обеспечивающий понимание личностью социокультурного, экономического и политического контекста функционирования, что свидетельствует его способности быть носителем и передатчиком медиа культурных вкусов и стандартов, эффективно взаимодействовать с медиа пространством и создавать новые элементы медиакультуры современного общества.

Медиакомпетентность как личностный результат медиаобразования представляет:

-психическое отражение и формирование адекватных социальных представлений о медиамире;

-поведение и освоение новых форм поведения;

-присвоение поведенческих образцов, в том числе группового поведения, через механизмы конформизма, подражания, заражения, выражения «себя через действие» и идентификации.

Понятийный аппарат проблемы формирования профессиональной медиакомпетентности у будущих менеджеров образования, разрабатываемый в русле идей компетентностного подхода, определяет связи между самостоятельными понятиями «профессиональная компетентность», «медиакомпетентность», «психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования», характеризует отражает возможности для ее решения.

Таким образом под медиакомпетентностью будем понимать особый вид профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективное осуществление профессиональной деятельности – будущего менеджера образования. Поэтому процесс профессиональной подготовки к деятельности будущего менеджера образования на уровне второго высшего образования (магистратура) должен быть направлен на формирование медиакомпетентности. Это процесс систематизированного накопления количественных и качественных изменений медиакомпетенций под влиянием психолого-педагогического сопровождения данного процесса. Но без базового образования, которое гарантируют высшие учебные заведения, качественная подготовка менеджеров образования невозможна. Медиакомпетентность менеджеров образования в этот период также становится предметом исследований, что обусловлено социальным заказом общества к уровню образованности и компетентности менеджеров всех уровней.

В процессе изучения научных публикаций, диссертационных исследований *за 2017-2020 годы нам не удалось обнаружить ни одной работы,* в которой идет речь непосредственно о формировании медиакомпетентности у будущих менеджеров образования.

Проведенный анализ доказывает, что выбранная нами проблема является малоизученной, и необходимо решить немало основополагающих вопросов. Среди важнейших надо отметить следующие:

1. не выявлены содержание и характерные особенности медиакомпетентности менеджера образования;
2. не разработана педагогическая модель, позволяющая формировать медиакомпетентность у будущих менеджеров образования;
3. не раскрыты принципы формирования данной модели;
4. не установлены этапы, методы и средства формирования медиакомпетентности;
5. не определено психолого-педагогическое сопровождение эффективного формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования.

На наш взгляд, базу для формирования медиакомпетентности необходимо закладывать еще в вузе. На ней будет зиждиться профессионализм будущего менеджера образования, способность его ориентации в глобальном информационном пространстве.

Понятийный аппарат проблемы формирования профессиональной медиакомпетентности у будущих менеджеров образования, разрабатываемый в русле идей компетентностного подхода, определяет связи между самостоятельными понятиями «профессиональная компетентность», «медиакомпетентность», «психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования», характеризует отражает возможности для ее решения.

Таким образом, теоретическое рассмотрение изучаемой нами проблемы позволяет сделать следующие выводы:

* для специалиста, как субъекта профессиональной деятельности, способом познания и преобразования мира выступает профессиональная компетентность через самоактуализацию в профессии, тогда как способом преобразования самого себя, поиск личностных смыслов в самообразовании и приложение своего личностного потенциала возможно только через освоение медиакомпетентности;
* показателями медиакомпетентности личности по Федорову А.В. являются мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный;
* современный конкурентоспособный менеджер образования должен осознавать профессиональную самореализацию в открытом информационном образовательном пространстве, осмыслить сущность медиатехнологий, вооружить методикой их использования в профессиональной деятельности;
* на основе понятий «медиа», «компетентность», «медиакомпетентность личности» и компонентного состава исследуемого феномена, мы попытаемся понятие «медиакомпетентность менеджера образования» раскрыть в следующих направлениях:

1. как личностное образование, которое выражается в способности менеджера компетентно и продуктивно осуществлять профессиональную деятельность, направленную на активное использование медиакомпетенций, медиаресурсов и медиатехнологий;

2. как индивидуальная способность и готовность личности оперативно использовать медиаинформацию, медиаресурсы и медиатехнологии в управлении и улучшении результативности функционирования образовательного процесса; готовность творчески выбирать, креативно использовать, критически анализировать, коммуницировать и управлять процессом целенаправленной деятельности в медиасреде

3. медиакомпетентность как особый вид профессиональной компетентности, позволяющий искать, получать, потреблять, творчески перерабатывать, передавать и сохранить извлеченную в ходе медиадеятельности информацию, а также создавать и размещать в медиасреде собственные сообщения;

4. медиакомпетентность менеджера образования как особый вид профессиональной компетентности, обеспечивающий эффективную медиаграмотность и медиадеятельность менеджера, заключающуюся в поиске, получении, потреблении, критическом осмыслении, творческой переработке, передаче, хранении, а также производстве и распространении в медиасреде необходимой для управления информации;

5. формирование медиакомпетентности у будущих менеджеров образования это комплексное поэтапное накопление положительных количественных и качественных преобразований в содержании данного вида компетентности и приобретение общности ее частей в цифровой образовательной среде высшей школы.

В педагогике высшей школы аккумулирован некоторый опыт по формированию медиакомпетентности у различных специалистов. Однако проблема формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования, как было сказано выше, имеет много белых пятен.

Следовательно, возникает необходимость разработки содержательной модели самой медиакомпетентности в цифровой образовательной среде и структурной модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности для менеджера образования.

Исследование положения поднятой нами проблемы выявило, что,

во-первых, она видится в числе наиболее важных, актуальных, но при этом малоисследованных,

во-вторых, для ее решения аккумулирован опыт, доказательство чему–значительность ее теоретических основ,

в-третьих, решение данной проблемы эффективно при разработке модели формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования, отвечающей вызовам времени, запросам современного информационного общества и образования в высших учебных заведениях.

Медиакомпетентность является значимым личностным новообразованием менеджера образования не возникает стихийно и зависит от адресных действий субъектов образовательного процесса.

Таким образом, сущностная характеристика нашего определения, звучит следующим образом.

*«Медиакомпетентность будущего менеджера образования»* характеризуется как целостная совокупность личностных качеств (творческая и креативная активность, критическое мышление, операциональная готовность, коммуникативная рефлексия), предопределяющая профессиональные мотивационно-ценностные устремления к использованию медиаинформации, медиаресурсов, медиатехнологий, способствующие цифровой осознанности в условиях информационной глобализации.

На основании сформулированной нами собственного видения «*Медиакомпетентности будущего менеджера образования»* необходимо разработать содержательную модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде, обосновать и внедрить структурную модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

|  |
| --- |
| **1.2 Влияние веб-образования на формирование медиакомпетентности студенческой молодежи в образовательно-цифровом пространстве вуза** |

В настоящее время образовательная среда — это мобильная система, которую необходимо развивать, поддерживать и адаптировать к современным социально-экономическим реалиям.

В рамках профессиональной педагогической деятельности, происходят существенные изменения: вводятся новые формы обучения, трансформируются стандарты на всех уровнях образования, используются платформы онлайн обучения, активно внедряются новые учебные методики и технологии [78].

Изучаемая нами проблема исследования по формированию медиакомпетентности будущих менеджеров образования находит внимательное обсуждение во многих современных научных работах. Авторами научных исследований предложены специальные модели, педагогические системы и различные рекомендации по повышению медиаграмотности и медиакомпетентности среди студентов различных специальностей. Изучив детально указанные исследования, мы все-таки приходим к выводу, что проблема формирования медиакомпетентности именно у будущих менеджеров образования изучена недостаточно.

На наш взгляд, для решения данной проблемы важно отразить основные компоненты самого содержания медиакомпетентности в современной цифровой образовательной среды и образовательной системы 21 века [79].

В связи с этим мы разработали собственную авторскую модель, обеспечивающую понимание содержания медиакомпетентности у будущих менеджеров образования. Приведем некоторые теоретико-методологические подходы, на которых будет разрабатываться наша авторская модель [79].

Технологии - важная конструкция образовательной системы 21 века. Образовательные технологии направлены на удовлетворении потребностей нового цифрового общества использовать информационные и коммуникационные технологии в учебных целях. Интеграция цифровых решений в процесс преподавания-обучения в качестве вспомогательного инструмента в сочетании с новыми методиками обучения, протекает в глобальном масштабе [80].

Технологии электронного обучения (e-Learning) определены ЮНЕСКО как самые эффективные для ориентации обучающихся на новый стиль образования и развития их умений и навыков для дальнейшего обучения в течение всей жизни.

В развитых странах (Финляндия, Норвегия, Южная Корея, Сингапур и др.) е-Learning рассматривается на государственном уровне в качестве ключевого метода содействия развитию навыков инновационной деятельности, механизма реализации LLL.

Благодаря электронному обучению происходит трансформация традиционного учебного процесса в познавательную деятельность учащихся по приобретению в первую очередь, конечно же, знаний и умений по изучаемому предмету, но еще и универсальных – таких, как поиск, отбор, анализ, организация и представление информации, использование полученной информации для решения конкретных жизненных задач, способов инфокоммуникационного взаимодействия, являющихся составной частью информационной культуры личности, так необходимой каждому человеку для деятельности в информационном обществе [81].

Электронное обучение раздвигает границы образования, делает его по-настоящему открытым, обладает колоссальными возможностями для обучения, развития и воспитания личности студента.

Технологизация образовательного процесса – залог массового качественного образования, потому что делает равными и городское и сельское школьное образование, дает возможность вовлечь в процесс обучения каждого школьника и студента, что повышает вероятность достижения каждым хороших результатов, как того требует личностно ориентированное образование.

Задача педагогов состоит в том, чтобы организовать работу обучающихся с цифровыми образовательными ресурсами как информационно-образовательной средой, научить их ориентироваться в этой среде. Ведь в современных условиях важно не столько передавать обучающимся определенную сумму знаний, сколько сформировать умения самостоятельно отбирать, перерабатывать, анализировать и накапливать.

Чрезвычайно важно, чтобы с помощью этой подготовки в сознании педагогического сообщества произошел коренной перелом, чтобы появилось понимание того, что информационно-коммуникационные технологии в казахстанском образовании – это не модное новшество, a объективная необходимость. Ведь истоки новой современной парадигмы обучения как инфокоммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса должны исходить именно от педагога и от тех тысяч уроков, которые он проводит с учениками [32].

Новые реалии современного общества требуют, чтобы все школьные и вузовские кабинеты были оснащены современной компьютерной техникой, занятия проводились бы в новой информационно-образовательной среде, которую обеспечивает цифровой образовательный контент, педагог сам должен свободно ориентировался в этой среде и помогал ориентироваться обучающимся школьникам и студентам [79].

Для современных школьников и студентов использование возможностей информационно-коммуникационных технологий уже норма жизни. Вот почему на сегодняшний день электронное обучение – это объективная закономерность. Именно электронное обучение может быть мощным фактором формирования личности новой генерации и свободного гражданина информационного общества, обладающего высоким инновационным потенциалом [82, 83].

Цифровые технологии стают неотъемлемой частью повседневной деятельности в современном образовании, и использование технологий (например, средства компьютерной связи (CКC), цифровые инструменты обучения по конкретным предметам, интерактивные доски, настольные или мобильные видеоконференций, мобильные приложения / компьютерное программное обеспечение, игровые консоли, планшеты и смартфоны) теперь ожидаются даже в формальных учебной среде. Кроме того, обрели популярность Системы управления обучением (LMS) (например, Moodle, Blackboard, Canvas), которые помогают создавать, развертывать и поддерживать полностью цифровые формы обучения и обеспечивать эффективный опыт электронного обучения для пользователей таких систем. Платформы онлайн-образования являются жизненно важными инструментами, поддерживающими онлайн-обучение [83, 84].

Веб-образование — это общая концепция преподавания и обучения в Интернете с помощью технологических инструментов и платформ. Веб-обучение приносит обучающимся много преимуществ, поскольку этот тип обучения предполагает ориентацию на обучающихся, он более гибок, а также может улучшить взаимодействие со студентами, предоставляя асинхронные и синхронные образовательные инструменты, такие как электронная почта, форумы, чаты, видеоконференции.

Онлайн обучение способно удовлетворить потребности современных студентов, исходя из их индивидуальных требований и предпочтений. Процесс электронного обучения в высшем образовании осуществляется с помощью различных онлайн-платформ. К наиболее важным функциям платформ онлайн-обучения относятся форумы, которые позволяют студентам и преподавателям общаться и сотрудничать в асинхронном режиме, веб-конференции, которые позволяют использовать видео и аудио возможности, чат, где пользователи могут отправлять сообщения и получать ответы в режиме реального времени [79, 85].

Также, веб-обучение можно определить, как подход к процессу обучения и преподавания, в котором заложена модель обретения и использования знаний с использованием цифровых медиаресурсов и коммуникационных технологий для обеспечения качественного сотрудничества [86].

Таким образом, веб-обучение подпадает под более широкое понимание образовательной деятельности на основе технологий через веб-сайты, учебные порталы, видеоконференции, YouTube, мобильные приложения и тысячи типов веб-сайтов для инструментов смешанного обучения. Успех онлайн-образования зависит от таких факторов, как хорошее Интернет-соединение, обучающее программное обеспечение, цифровые навыки, наличие и доступ к технологиям [86].

В настоящее время, высшие учебные заведения реализуют процесс ускоренной цифровизации, уделяя все большее внимание переходу к онлайн и дистанционному обучению. Эффективное и действенное использование цифровых технологий зависит от необходимых навыков, таких как как цифровая и медиа или информационная грамотность [79].

В связи с этим, образовательные учреждения, должны сосредотачивать педагогические и психологические усилия не только на образовательном процессе, но и на вовлечении студентов в исследования, творчество и инновации. Необходимо найти увлекательный способ обучения и тесно сотрудничать с профессиональными отраслями, предлагая инновационные идеи и стартапы для меняющейся среды [79, 87].

Амирбекулы А. и Кадирбаева Р. рассматривают формирование профессиональной компетентности будущего педагога по математическим дисциплинам посредством разработки и использования информационно-педагогической технологии, как практический способ внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс [56].

В качестве средства формирования предлагается информационно-коммуникационная предметная среда по школьному курсу математики по обновленной образовательной программе в виртуальной системе Moodle, которая способствует формированию профессиональной компетентности обучающихся [56, с.18].

Открытий доступ к средствам массовой информации стал важным фактором национального, политического, экономического, социального и культурного развития стран мира.

За последнее десятилетие развитие информационных технологий привело к рождению цифровых медиа и расширению их влияния на социум. Каналы социальных сетей стали важным компонентом личного и профессионального общения, а также средством изучения, получения и распространения новостей. Интернет-каналы, позволяют пользователям оппортунистически взаимодействовать и выборочно самопредставлять себя в режиме реального времени [88].

В медиа-ландшафте технологические инновации внедряются ускоренными темпами, а количество цифровых приложений и источников растет в геометрической прогрессии. Цифровые средства массовой информации предлагают ряд возможностей и преимуществ. Они позволяют легко искать информацию, поддерживать социальные контакты, а также создавать информацию и делиться ею [88].

Актуальность формирования медиа- и IT-компетенций современного менеджера образования связана с бурным развитием информационных и коммуникационных технологий, в также, с формированием цифрового общества, в котором большинство профессий связано с поиском, хранением, обработкой, представлением и передачей различных данных.

Развитие ключевых компетенций, включая цифровые, медиа, а также мягких компетенций, является одним из приоритетов повышения качества профессиональных кадров [79, 82, 83, 84, 85, 86, 87].

В контексте высшего образования развитие набора компетенций, позволяющих эффективно и действенно использовать цифровые технологии, является критически важным условием для успеха менеджеров и обучения на протяжении всей жизни. Медиаграмотность в цифровой среде считается важным средством решения проблем, критического мышления, непрерывного обучения и адекватного функционирования как для опытных преподавателей, так и для новых поколений менеджеров [79, 89].

Появление цифровых медиатехнологий открыло возможность не просто потреблять, но и создавать, делиться и критиковать медиа-контент. Такая деятельность значительно зависит от медиаграмотности и медиакомпетентности, необходимой для жизни и работы в культуре цифрового взаимодействия двадцать первого века. Грамотность общества в отношении средств массовой информации становится обязательным условием образовательной политики, направленной на создание равных возможностей доступа к социальным информационным ресурсам [86, 87, 88].

В последние десятилетия компетенции стали важными элементами на всех этапах образования и приобрели особую актуальность. Компетенции непосредственно связаны со знаниями, которые образование должно гарантировать и рассматриваться как когнитивные, аффективные, социально-эмоциональные и физические способности, которые человек способен мобилизовать комплексно, что позволяет ему действовать эффективно, несмотря на требования каждого контекста. Компетентность позволяет выбирать и мобилизовать знания, навыки и отношения для успешного реагирования на профессиональную ситуацию.

На современном этапе цифровой трансформации образовательной системы, студенты и преподаватели университетов нуждаются в цифровой грамотности, которая позволяет им эффективно и действенно использовать новые технологические инструменты в своей профессиональной (преподавание, исследования, управление) и личной деятельности.

Цифровая компетенция предполагает уверенное и критическое использование технологий информационного общества для работы, отдыха и общения. В его основе лежат базовые навыки в области ИКТ: использование компьютеров для поиска, оценки, хранения, производства, представления и обмена информацией, а также для общения и участия в совместных сетях через Интернет [88].

Цифровая грамотность - одна из движущих сил развития цифровой эпохи, а также важнейший элемент общего образования. В настоящий момент, у будущих менеджеров образования появляется все больше возможностей использовать инновационные цифровые технологии.

Создание психолого-педагогического сопровождения для развития цифровой и медиакомпетентности является залогом улучшения и развития современного образовательного процесса***.*** Педагоги должны поощрять интеграцию технологий в учебную деятельность, чтобы у учащихся было больше возможностей практиковать свои навыки и компетенции в цифровой среде. Способ повышения цифровой устойчивости студентов и развития медиакомпетентности может исходить от онлайн-обучения, которое дает студентам возможность практиковаться с цифровыми инструментами и справляться с онлайн-рисками.

Широкое распространение информационных технологий и их глобальное проникновение во все сферы жизни современного человека создают необходимость ответственного подхода к их использованию, требуют от человека не только адекватно воспринимать, эффективно обрабатывать информацию, но также осмысливать и критически анализировать сообщения.

В современном информационном пространстве медиакомпетентность становится одним из важнейших качеств человека, а ее формирование - одной из основных целей медиаобразования. Медиакомпетентность рассматриваются как комбинация шести измерений, разделенных на две большие области: анализ и выражение. Этими шестью измерениями являются: язык, технологии, процессы взаимодействия, производства и распространения, убеждения и ценности, а также эстетика [87, 88].

Существуют некоторые различия между медиа и цифровой компетентностью, в которых медиакомпетентность фокусируются на знаниях, навыках и отношениях, связанных со средствами массовой информации и аудиовизуальными данными, а цифровая компетентность - с поисковыми способностями, обработкой, общением и распространением информации с использованием технологии. Эти обе категории открывают комплексное понимание медиакомпетентности в цифровой среде.

Медиакомпетентность традиционно понимается как процесс или набор навыков, основанных на критическом мышлении, и способствуют критическому взаимодействию с сообщениями, производимыми средствами массовой информации [87].

Медиакомпетентность часто понимается как часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку ориентироваться в медиатизированном мире и активно познавать мир с помощью СМИ. В медиа-образовательном дискурсе медиакомпетентность в сочетании с коммуникативной компетенцией рассматривается как способность подвергать сомнению репортажи в СМИ и использовать социальные медиа для выражения своей позиции [81, 83, 84, 85, 88].

Медиа-компетенции включают умения декодировать, оценивать, анализировать и производить как печатные, так и цифровые медиа, а также способности получать доступ, анализировать, оценивать и создавать сообщения в различных контекстах.

Комплексная основа медиакомпетентности охватывает весь спектр когнитивных, эмоциональных и социальных компетенций, включая использование текстов, инструментов и технологий, навыков критического мышления и анализа, практику составления данных и креативность, способность к рефлексии и этическому мышлению, а также активное участие посредством командной работы и сотрудничества [87, 88, 90, 91].

Педагогические медиа-компетенции определяются как взаимодействие трех областей, а именно медиа-дидактики (использование медиа для стимулирования и поддержки процессов обучения), медиаобразования (выполнение образовательных и обучающих задач, связанных со СМИ) и развития образовательного курса (выполнение медиа задач, направленных на развитие образовательного курса). Образовательный аспект медиа ресурсов особенно важен, когда рассматриваем их потенциал для повышения эффективности и присутствия мультимедиа в дидактическом процессе.

Среда высшего образования пытается найти оптимальные способы максимизировать преимущества технологических решений, таких как вовлеченность студентов, подключение традиционного класса к виртуальному ландшафту и улучшение процесса обучения студентов.

Развитие общекультурных и профессиональных компетенций позволяет студенту стать конкурентоспособным в цифровой социальной среде.

В учебной деятельности необходимо вовлекать студентов в процесс изучения возможностей новых цифровых технологий и медиаресурсов, которые достаточно просты для освоения, но позволяют разрабатывать качественные проекты. Это способствует развитию у студентов медиакомпетентности и навыков создания профессиональных мультимедийных контентов [90, 91, 92].

Процесс формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования рассматривается как вид педагогической системы. Его компонентами выступают целевой, содержательно-организационный, процессно-технологический и контрольно-оценочный блоки, благодаря которым происходит обогащение опыта будущих менеджеров формируемы­ми знаниями, умениями и профессионально значимыми личностными качествами [93].

Наша разрабатываемая модель основывалась на компетентностном подходе, которыйявляется ориентацией исследования, обеспечивающей изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности.

Возможность применения компетентностного подхода в разрабатываемой нами модели основано на том, что формирование медиакомпетентности у будущих менеджеров образования является частью педагогического процесса в высшем учебном заведении, определяется субъектными характеристиками его участников и имеет потенциал для личностных трансформаций, а именно для формирования у будущих менеджеров образования медиакомпетентности.

Выделим основные направления актуализации компетентностного подхода, отражающие особенности процесса формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования:

1. компетентностный подход позволяет раскрыть потенциал для оптимизации процесса формирования медиакомпетентности путем координации его организации, содержания, результатов с потребностями общества; найти и обосновать требуемый набор компетентностей, дающий возможность будущим менеджерам эффективно взаимодействовать с окружающей средой;
2. компетентность – это открытая, развивающаяся система, определяющая способность будущего менеджера действовать в установленных ситуациях и обстоятельствах;
3. компетентность в качестве значимого показателя определения личности в социуме имеет социальный, деятельностный характер и в процессе формирования предусматривает качественные изменения в личностных характеристиках будущих менеджеров;
4. компетентность комплексна по своей природе, ее состав определяется свойствами личности, особенностями профессиональной деятельности и включает знания, умения и профессионально-значимые личностные качества;
5. содержание медиакомпетентности детерминируется спецификой медиадеятельности, сутью и спецификой модели будущего менеджера, и существующими документами, касающимися вопросов обучения студентов.

Гончарова Т.М. [68, с.45] предлагает следующее наполнение медиакомпетентности и медиаграмотности будущего менеджера: состоящее из трех компонентов и характеризующий двумя аспектами информационным и коммуникационным, где:

*1. когнитивный (знаниевый) компонент* включает информационный аспект: сущность информационного и медиавоздействия; предмет медиадеятельности; специфику медиадеятельности; этапы и процедуры процесса медиадеятельности; пути повышения медиа информационной доступности; функции и результаты медиадеятельности; способы оптимизации распространения информации, преодоление информационных барьеров; требования к личности менеджера, осуществляющего медиадеятельность;

*2. коммуникационный компонент:* сущность и специфика коммуникации в медиасреде; виды и функции коммуникации в медиасреде; процедуры и техники эффективной коммуникации в медиасреде; специфика и содержание коммуникативного процесса в медиасреде; способы разрешения конфликтов в медиасреде; варианты снятия коммуникативных барьеров в медиасреде; правила поведения, в том числе нестандартных ситуациях в медиасреде;

*3. операциональный компонент* включает информационный аспект:осуществление информационного воздействия на одного и несколько субъектов; верно интерпретировать полученную в медиасреде информацию; оперативно распространять необходимую информацию в медиасреде; творчески генерировать необходимую информацию; искать необходимую информацию в медиасреде и правильно ее оценивать; осуществлять отбор, накопление, систематизацию и творческое использование полученной в медиасреде информации; адаптация к существующему сегодня информационному обществу.

Коммуникационным аспектом второго компонента по мнению автора должен быть: осуществление медиа взаимодействия; четко и лаконично выражать свои мысли; осуществлять общение в медиасреде; адаптировать коммуникативный акт в медиасреде под особенности партнера по общению; вести дискуссию в медиасреде, аргументировать свою позицию; нейтрализовать конфликты; создавать благоприятный психологический климат в медиасреде.

Третий компонент – Личностный, который включает: Коммуникабельность; Активность; Креативность; Самостоятельность Критичность.

В нашем диссертационном исследовании построению содержательной модели медиакомпетентности предшествовали выявленные факторы успеха онлайн обучения в направлении развития и закрепления современных медиа-компетенций, a именно:

- платформы онлайн обучения предоставляют все необходимые педагогические инструменты, обеспечивающие синхронную и асинхронную групповую связь, но интеграция учебной деятельности в среду социальных сетей, позволяет приблизить учебную практику к более реалистичному сценарию делового взаимодействие, тем самым оказывая положительное влияние на отношения студентов к их учебному опыту;

- веб-обучение, предоставляющее обучающему короткие видео инструкции, текстовые и аудио сообщения, позволяет сформировать стойкую учебную стратегию, в которой легко и комфортно следовать курсу;

- персональное включение каждого студента в генерацию образовательного контента формирует учебную тактику стабильного развития целевых компетенций и навыков;

- групповые взаимодействия студентов, обусловленные курсом, обеспечивают потребность в социализации студентов и актуализации их учебного прогресса;

- медиакомпетентность и медиаграмотность является результатом четко спланированных и организованных практических действий учеников в цифровом медиа-пространстве;

- комплексно, медиакомпетентность и медиаграмотность формируют такие категории как: цифровая грамотность, навыки интерпретации / генерации контента и цифровая осознанность (Рис.1).

Медиа-грамотность

Цифровая грамотность

Цифровая осознанность

Интерпретация / генерация медиа-контента

Рис.1. Модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде (\*авторская разработка)

Сегодня медиакомпетентность и медиаграмотность считается необходимым ключевым навыком в современном обществе. Тем не менее, существует устойчивый консенсус в отношении необходимости медиа-компетенции для эффективного использования цифровых медиа, а также в отношении потенциала цифровых медиа для обучения.

Новые требования, особенно в отношении интерактивных интернет-технологий, объединенных под ключевым словом «Web 2.0», возникают во многих профессиональных областях, особенно среди студентов высших учебных заведений. Навыки и знания, необходимые для использования цифровых медиа в качестве ресурса для обучения, могут быть развиты в высшем образовании, но остается нерешенным вопрос, насколько эти аспекты медиакомпетентности соответствуют профессиональным потребностям [93, 94,95].

Важным компонентом медиакомпетентности и медиаграмотности является критическая оценка контента, доступного в Интернете. Возможность проверки достоверности информации, опубликованной в Интернете, так же важна, как и возможность оценки информации, содержащейся в традиционных аналоговых СМИ. Поэтому рискованное поведение, опосредованное средствами массовой информации, следует анализировать не только в свете технических способностей человека в использовании цифровые медиа, но также и с точки зрения «мягких элементов», которые связаны как с положительными, так и с отрицательными последствиями использования цифровых инструментов в учебных целях [94, 95].

Формирование медиакомпетентности и обучение медиаграмотности открывает скрытие структуры информации, с целью создания бдительных покупателей, скептически настроенных наблюдателей и хорошо информированных граждан. Но, тем не менее, медиа-грамотность как область страдает от проблем, присущих образованию в целом, а лонгитюдный характер медиа-грамотности затрудняет оценку успешности конкретных инициатив по обучению.

Педагогические медиа-компетенции нельзя наблюдать напрямую, но они могут быть получены на основе таких показателей, как *поведенческие и когнитивные аспекты*, с дополнительными предикторами, влияющими на их эффективность [95].

Кроме того, исследования медиа-грамотности обычно фокусируются на индивидуальной ответственности за определение правдивости или точности сообщений. По мере того, как такие платформы, как Facebook, Google и Twitter, все больше персонализируют доступ к информации, индивидуальная ответственность становится все более сложной задачей, когда методы предоставления информации непрозрачны [96, 97].

Компетентность в социальных сетях относится к способности человека использовать социальные сети надлежащим образом в качестве средства для отправки сообщений, взаимодействия с другими, а также для поощрения общения и участия в сообществе. Новости, которые распространяются в социальных сетях, существенно отличаются от общего опыта традиционных СМИ, распространяемых в публичных сетях.

Непрозрачность новостного опыта на платформах социальных сетей и раздробленность индивидуального опыта создали благодатную почву для манипуляций СМИ и «фейковых новостей» При правильных усилиях преподавателей высших учебных заведений можно сформировать медиакомпетентность и развить медиаграмотность у студентов, что не только поможет преодолеть негативное влияние средств массовой информации, но и повысит положительные конструктивные эффекты цифрового образования.

Медиакомпетентность личности как целевая функция высшего образования — это сложный набор знаний, умений и умственных качеств, перечень которых зависит от многих факторов (уровня образования, предметной специфики), направленных на формирование личности, способной к критической обработке информации и рациональной интерпретации медиа-текстов.

Цифровые медиа изменили способ производства и распространения знаний, а цифровые инструменты и платформы стали доминирующими в реализации учебной деятельности.

Среда онлайн-обучения может поддерживать развития медиакомпетентности, но цифровые платформы не должны быть самоцелью, а формировать посреднический инструментарий, который способен предоставить больше возможностей для преподавания и обучения. В общих программах и образовательной политике ключевым вопросом для реализации эффективных мер и конкретных действий является развитие критического мышления в рамках обучения медиаграмотности для достижения подлинной интеграции медиа и цифровых навыков в образовательный контекст.

Поскольку, решения, принимаемые на каждой стадии образовательного процесса, влияют на разные результаты, а, существующая взаимосвязь между концепциями обучения и результатами обучения взаимосвязана и сбалансирована, то включение любых существенных изменений в некоторые из ее элементов будет влиять в большей или меньшей степени на всю систему. То есть, если ориентировать университетских преподавателей на концепции обучения, ориентированные на цифровые медиа ресурсы и личностные преобразования, их подходы к обучению также должны измениться в том же направлении, и это действие окажет прямое влияние на качество предлагаемого обучения.

Таким образом, в медиа-ландшафте технологические инновации внедряются ускоренными темпами, а количество цифровых приложений и источников растет в геометрической прогрессии. Среда высшего образования пытается найти оптимальные способы максимизировать преимущества цифровых решений.

Чтобы внести значительный вклад в личное, профессиональное и общественное развитие, будущим менеджерам образования необходимо развивать медиа-компетенции в рамках непрерывного обучения. Этот набор компетенций должен быть отражен в национальной образовательной политике, чтобы направлять разработку образовательных программ и продвигать их в качестве основы для выработки институциональных и программных результатов среди образовательных учреждений.

**1.3. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования**

Психолого-педагогическое сопровождение эффективного и успешного формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования является основополагающим этапом в современной цифровой образовательной среде высшей школы.

В настоящее время в системе казахстанского образования складывается особая культура поддержки и помощи обучающимся в виде психолого-педагогического сопровождения. Сама идея сопровождения связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования. Предлагаются и разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура, пересматривается роль в преподавании педагогических и психологических дисциплин.

Актуальность и значимость психолого-педагогического сопровождения в современных условиях цифровой образовательной среды, обусловлены усиливающимися противоречиями между возрастающими требованиями общества к будущему специалисту, его способностью к самореализации, проектированию собственного будущего и фактическим уровнем профессиональной подготовки и компетентности выпускников высших педагогических заведений.

В качестве условия успешного протекания процесса формирования медиакомпетентности студента педагогического вуза мы предлагаем осуществление его психолого-педагогического сопровождения.

Процесс целенаправленного формирования медиакомпетентности у будущего специалиста на уровнях магистратуры и докторантуры PhD предполагает выявление оптимальных путей, условий и средств ее формирования в образовательном процессе вузовской подготовки.

Исследуя формирование медиакомпетентности будущих менеджеров как важной составляющей профессиональной компетентности, мы выделяем объективные и субъективные факторы, влияющие на процесс ее совершенствования у будущего менеджера образования:

Субъективные факторы включают в себя мотивационную направленность, потребности, интересы, установки, ценности личности и в дальнейшем становятся основой для развития профессионально значимых личностных качеств будущего менеджера образования.

Объективные факторы это *-* социальная среда, искусство, средства массовой информации, медиаресурсы и технологии, медиа-компетенции, цифровые и IT компетенции, образовательный процесс, субкультура, которые напрямую влияют на приобретение медиаграмотности и медиакомпетентности.

Гармоничное сочетаниеобъективных и субъективных факторов становятся основой самообразования и саморазвития, как в профессиональном плане, так и в личностном, и являются базой для формирования медиакомпетентности студента [97].

Мы полагаем, что возможности психолого-педагогического сопровождения процессом формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования в цифровом образовательном процессе вузовского обучения состоят в следующем:

1. обеспечении постоянного мониторинга и оценки медиакомпетентности в цифровой образовательной среде в процессе обучения будущего менеджера с момента поступления до окончания ими высшего учебного заведения;

2. укреплении взаимосвязи формирования медиакомпетентности с другими направлениями профессиональной подготовки специалиста и другими элементами образовательного процесса;

3. в организации специального непрерывного и целостного, взаимосвязанного во всех своих компонентах обучения медиаграмотности и медиакомпетентности через психологические и педагогические дисциплины.

4. обеспечении вариативности методов, приемов и средств формирования медиакомпетентности в образовательно- цифровой среде подготовки будущего менеджера.

Изучая в своем диссертационном исследовании медиакомпетентность менеджера образования, которая объединяет в себе медиакомпетентность менеджера как руководителя, управленца, директора, так и медиакомпетентность педагога мы понимаем необходимость формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования.

Для того, чтобы понять, как создать специфические психолого-педагогические условия, которые могли бы способствовать и стимулировать успешное формирование медиакомпетентности студентов, обратимся к пониманию самого термина «психолого-педагогическое сопровождение» и изучению подходов к формированию ее психолого-педагогического содержания.

В многочисленных исследованиях психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как многогранный феномен.

Концепцию целостной системы психолого-педагогического сопровождения подготовки менеджера в вузе мы находим в научных трудах А.А. Вербицкого, В.Д. Шадрикова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимняя, К.В. Адушкина, Кручинин В.А., Л.М. Митина, А.К. Маркова, Я.И. Горшенина, раскрывающих особенности профессионального становления, профессионального развития и адаптации личности студента [98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106].

С.А. Оськина определяет «*психолого-педагогическое сопровождение» как* систему психолого-педагогических условий в форме таких психолого-педагогических технологий, которые помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы обучения, индивидуальную работу со студентами. Автор уверен, что «использование психолого-педагогического сопровождения в рамках психологических дисциплин, элективных курсов по выбору, факультативов, кружков по психологии приводит к тому, что разграниченные компоненты приобретают систему взаимосвязей, начинают терять свою автономию и на более высоком уровне сформированности интегрируются в единое структурно-организованное профессионально-значимое свойство личности» [46, с. 78].

А. К. Маркова включает в этот процесс психолого-педагогического сопровождения несколько этапов: диагностику, сбор информации о методах решения проблемы, консультацию на этапе решения, помощь на этапе реализации [105].

По мнению В.А. Сластенина психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [49].

Кучерова О.Е., Тарасова С.И., Анохина С.В. рассматривают сопровождение как сотрудничество и взаимодействие, которое обеспечивает беспроблемное взаимодействие, в связке педагог и обучающийся, когда педагог чтобы не лишать самостоятельности обучающего создает ему условия для необходимого развития. По мнению авторов психолого-педагогическое сопровождение как полисубъектные, диалогические отношения в процессе учебно-профессионального взаимодействия, где личность не только занимает субъектную позицию, но и сама создает полисубъектные диалогические отношения в ходе взаимообщения [107].

Б.Д.Искаков и О.П. Кутькина определяют сопровождение – это форму профессиональной деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации обучающихся, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение подробно раскрывают цели сопровождения как конкретные результаты развития личности [31, 69].

В качестве основных видов психологического сопровождения, В.А. Калягин и Ю.Т. Матасов выделяют: психологическое просвещение, диагностическую, профилактическую, консультативную, коррекционную работу, рассматривая психологическое сопровождение на оказание системы воздействий, стимулирующих позитивные изменения и рост самостоятельности субъекта [108].

А. В. Мудрик объясняет педагогическое сопровождение как особую область деятельности педагога, своеобразная помощь обучаемому и как к пролонгированную педагогическую поддержку. Педагогическое сопровождение – это «особое направление педагогической деятельности, последовательно реализующее принципы личностно ориентированного образования, которое не только провозглашает обучающегося субъектом образования, но и стремится обеспечить субъект-субъектные, равноправные отношения педагога и ученика и направлено на решение проблем, преодоление трудностей, на индивидуальное саморазвитие» [109].

К.В. Адушкина и О.В. Лозгачева предлагают следующее понимание психолого-педагогического сопровождения как «систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса субъектов образовательного процесса. Субъект, находящийся в образовательном процессе, имеет собственную информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий личностного роста каждого субъекта. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать, на каких этапах диагностическое вмешательство действительно необходимо и как может быть осуществлено [102].

На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического сопровождения различных субъектов образовательного процесса, определяются условия для успешной социализации и развития.

Реализация цели психолого-педагогического сопровождения достигается благодаря основным функциям: информационной, направляющей и развивающей. Информационная функция обеспечивает открытость процесса сопровождения, что согласуется с принципами открытого образования. Направляющая функция сопровождения обеспечивает согласование всех заинтересованных в сопровождении субъектов образовательного процесса с целью обеспечения координации их действий в интересах обучающегося, заключает в своих исследованиях Е.Н. Ястребцева [27]. Вместе с тем, направляющая функция предусматривает, что ведущей фигурой в этих действиях в силу его профессиональной компетенции становится педагог-психолог. Развивающая функция по Т.М. Гончаровой [34], сопровождения задает основной вектор действиям всех участвующих в системе сопровождения службам, которые становятся службами развития личности обучающегося. Развивающая функция обеспечивается деятельностью преподавателей, педагогов и психологов.

В процессе формирования медиакомпетентности через вариативные педагогические модели

О.П. Кутькиной [69], А.В. Федоровым [36] выявлены следующие характерные черты педагогического сопровождения:

- является управленческим по своему типу и работает путем непрерывного мониторинга следования выбранной образовательной траектории;

- носит непосредственно-действенный характер, педагог должен постоянно участвовать в данном педагогическом процессе;

формируется на основе самостоятельности субъекта педагогического процесса и является одной из форм отношений, а именно выявляет проявление «заботы», «помощи» или «поддержки» со стороны преподавателя;

- имеет непрерывный характер, не заканчивается после достижения целей в каждой конкретной задаче;

- носит адресный характер и обусловлено отличительными чертами со­провождаемого процесса;

- имеет комплексный характер, использует знания из научных областей после адаптации их к конкретному педагогическому процессу.

А. В. Федоров [36], формируя медиакомпетентность у педагогов, выделяет «диагностический, содержательно-целевой и результативный компоненты». Причем в содержательно-целевой компонент он включает «блок историко-теоретической подготовки, блок медиаобразовательной мотивации и технологии, блок креативной деятельности и блок перцептивно-аналитической деятельности». По мнению автора психолого-педагогическое сопровождение есть технология целенаправленных педагогических действий, которая по форме, содержанию, способу организации и принципам взаимодействия со студентами ориентирована на процесс формирования медиакомпетентности и медиаграмотности.

В.А. Сластенин [49] определял модель педагогической деятельности как профессиограмму, которая моделирует предвосхищаемый результат, существующий идеально, но он должен быть получен реально по прошествии срока обучения.

Г.В. Мухаметзянова [110] выделяет три уровня моделирования психолого-педагогического сопровождения:

1. методологический - проектирование и реализация учебных планов и программ через концепции и концептуальные подходы, активизация обучения, воспитания и самовоспитания.

2. дидактический - совокупность принципов, лежащих в основе какой-либо теории обучения и воспитания, дидактических систем, методов обуче­ния, самостоятельной работы, методики проектирования, психологии обуче­ния и воспитания, выбора методов обучения и воспитания.

3. методический - совокупность методов предметной деятельности.

Нургатина О.Н. определяет психолого-педагогическое сопровождение подготовки менеджера как интегративное, системно-организованный педагогический процесс, направленный на формирование готовности к профессиональной деятельности через развитие личностных качеств и социально-профессиональных компетенций студента вуза с целью максимальной адаптации к социально-профессиональной среде [111].

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что проблема целостной системы психолого-педагогического сопровождения подготовки менеджера образования в вузе находится на стадии накопления эмпирического материала и его осмысления.

В нашем диссертационном исследовании разработка модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности это алгоритм конструирования технологии по осуществлению комплекса мер, направленных на освоение медиакомпетенций в процессе личностного развития студента педагогического вуза.

Близка идее нашего исследования точка зрения исследователя Недбаева Д.Н., когда он называет самым сензитивным периодом развития базовых составляющих профессиональной компетентности - период вузовского обучения. Именно в этот период закладываются теоретические и методологические основания, необходимые для каждого из последующих этапов профессионального развития студентов [53].

Недбаев Д.Н. также обращает внимание на то, что будущий менеджер образования должен обладать психологической готовностью, осознавать свои индивидуальные потребности как субъекта педагогической деятельности, видеть цели формирования важных составляющих профессиональной компетентности, определять свои психологические резервы, достиженческую мотивацию, мобилизацию сил, саморазвитие, самореализацию, самоконтроль и самоутверждение [53].

В настоящее время психологическая наука и практика располагает большим количеством классификаций моделей сопровождения, в основе которых лежат самые разные критерии.

К примеру, Г.К. Селевко под термином «модель» понимает образец или конструкцию, которая отображает и выражает определённые свойства и отношения другой системы, называемой оригиналом, и в указанном смысле заменят его [42]. Т. М. Гончарова специфику педагогического сопровождения видит с двух базовых сторон: технологической и научно-методической. Технологическое сопровождение базируется на модулях мультимедийного образовательного сервиса и современных технологий, а научно-методическое - модули учебно-методического обеспечения, формирование потенциала, научно-издательской деятельности [34].

Отметим, что в данный момент в педагогике высшей школы аккумулирован некоторый опыт по формированию медиакомпетентности у различных специалистов.

О.П. Кутькина включает в модель формирования медиакомпетентности студентов библиотечно-информационной специальности принципы и педагогические условия как целевой и содержательный блок. Технологию формирования медиакомпетентности студентов в компьютеризированном учебном процессе определяет, как технологический этап, само педагогическое взаимодействие как коммуникативный этап и критерии, и уровни сформированности медиакомпетентности как результативный этап [69, с. 16]. Исследования О.П. Кутькиной и анализ ее научной работы был полезен для нас при построении модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности студентов педагогических вузов.

Интересным и познавательным был для нашего диссертационного исследования и анализ трехступенчатого процесса становления медиакомпетентности учителей в условиях ресурсного центра исследователя Б. А. Искакова [31, с.14]. Автор предлагает на начальном этапе целью ставить развитие у учителей ценностного отношения к формам медиакультуры и медиатехнологий.

Теоретическая подготовка учителей в контексте медиакомпетентности, по мнению Искакова Б. А. означает повышение их медиакультуры в образовательном процессе ресурсного центра через различные спецкурсы и медиатехнологии, а практическая подготовка через закрепление умений и навыков в специально организованной медиасреде.

По мнению Гончаровой Т. М. мотивационный и творческий этап в формировании медиакомпетентности является наиболее важным, автор доказывает, что важно не только найти и критически переосмыслить медиаинформацию, но и креативно выразить себя [34, с.23].

О.П. Кутькина определяет определение уровней сформированности медиакомпетентности как важное направление современных исследований. В своей научной работе автор фиксирует четыре уровня: оптимальный, допустимый, критический и недопустимый. [69, с.19-20].

Б.А. Искаков также предлагает уровни и степени сформированности медиакомпетентности, но уже по трехуровневой шкале, которым дает определение как: низкий, средний, высокий [31, с. 14]. С Искаковым Б.А. согласно большинство исследователей, в том числе Н.В. Чичерина и Т.И. Гончарова.

В нашем исследовании мы также разделяем разделение сформированности медиакомпетентности на уровни – низкий, средний и высокий, и даем каждому уровню количественную и качественную характеристику через разработанную авторскую анкету.

О.Н. Нургатина [111] считает, что современным менеджерам требуются психолого-педагогические знания для того, чтобы в профессиональной деятельности уметь убеждать, вести за собой, обучать, воспитывать, понимать и быть понятым, уметь сотрудничать, организовывать творческие эффективные команды, творчески решать проблемы, применять инновационные гуманистические психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, в организации обучения сотрудников, уметь действовать в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Далее автор определяет моделирование цели психолого-педагогического сопровождения подготовки менеджера в вузе в целях, задачах, принципах, условиях, содержании. Автор подразделяет педагогические модели в целом подразделяются на три вида: описательные, дающие представление о сути, структуре, основных элементах практики; функциональные, отображающие образование в системе его связей с социальной средой; прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния практики [111, с.11].

В своем диссертационном исследовании мы руководствуемся исследованиями Нургатиной Н.О., и ставим во главу угла те требования, которым должно соответствовать построение модели психолого-педагогического сопровождения:

*1. адекватность* - степень соответствия изучаемого объекта или деятельности, его отражения.

*2. полнота отражения в модели* - контроль и наличие определенной информативной части в блоке специальных процедур методов и методик, необходимых для констатации неисследованной части объекта.

*3. целостность модели* - внутреннее качественное единство всех составляющих модели, отражающая ее структурность, системность, содержательность, уникальность, устойчивость, самостоятельность, специфичность, соподчиненность, иерархичность.

*4. разносторонность* – определение других видов и форм деятельности, отражающие широту, многовариативность, многозадачность личности профессионала, его возможностей личностных особенностей, приоритетов, интересов, открытость опыту.

1. *Интегративная основа* есть целенаправленная конкретная профессиональная деятельность, присущей ей интегративностью, многосторонности, многовариативности, широкопрофильности, расширенной деятельности, при формировании профессионала с высокой степенью профессиональных компетенций.
2. *Динамичность -* периодическая воспроизводимость модели, благодаря чему достигается отраженная, на основе обратной связи трансформирующая тенденция, организованной и содержательной формы обучения.
3. *Актуальность* – модель фиксирует значимые для будущего менеджера образования на настоящем моменте личностные и профессиональные квалификационные требования. Совокупность указанных требований должна соответствовать значимым требованиям и потребностям социального общества, направленного на высокий интеллектуальный качественный потенциал социума.
4. *Прогностичность* – антиципационные свойства модели, это планируемые отраженные в цели действия. Квалификационные требования к профессионалу и его деятельности в долгосрочной перспективе, направленные на будущее, выраженные в контексте перспектив развития науки и образования, образовательных технологий, культурных особенностей, социально-экономической значимости.
5. *Рациональность –* отмеченные конкретные цели и задачи, их конкретная способность к достижению. Максимум достижения с учетом потраченных усилий, затрат и возможностей.
6. *Реалистичность* – взаимосвязь и взаимоотношения реального желаемого и реального действительного. Оправданные методы к достижению цели.
7. *Контролируемость* – контроль за получением ожидаемых результатов. Контроль и проверка выявляет соответствие способам проверки и реальные результаты.

Следует подчеркнуть, что анализ текущего состояния проблемы исследования предполагает недопустимость автоматического переноса и непосредственного применения выработанных моделей и вынуждает нас создать собственную авторскую модель, обеспечивающую психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности с учетом характерных для профессиональной деятельности менеджера образования особенностей.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности студентов педагогического вуза в цифровой образовательной среде опирается в основном на компетентностный подход, описанный во втором подразделе. Выбор данного подхода объясняется нами и во втором подразделе настоящей работы, где мы также подводим доказательную базу, что использование компетентностного подхода, на наш взгляд, может обеспечить наиболее высокий результат.

Компетентностный подход характеризует содержательную и структурную степень сформированности медиакомпетентности в виде сформированных медиакомпетенций и личностных качеств будущего менеджера образования. Компетентностный подход является «ориентацией исследования, обеспечивающей изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности».

Возможность применения компетентностного подхода в разработанных нами моделях – первая – непосредственно сама структурная модель медиакомпетентности (представленная во втором подразделе) и вторая – содержательная модель психолого педагогического сопровождения основаны на том, что формирование медиакомпетентности студентов педагогических вузов - будущих менеджеров образования является частью педагогического процесса в высшем учебном заведении.

Основная идея, реализующая через нашу модель (рис. 2) – это создание таких психологических детерминант и педагогических условий для проектирования целенаправленного процесса формирования медиакомпетентности через разработку персонализированной образовательной траектории обучения, которая строится на учете особенностей, интересов, приоритетов студентов, при включенной и оптимальной помощи тьютора.

Также следует отметить, что психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования в преобладающей степени обладает свойствами гибкости и пластичности, эффективности.

В первом и втором подразделах мы дали определение терминам которые также являются основой для создания модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования в цифровой образовательной среде это: менеджмент в образовании, менеджер образования, медиаобразование, медиаресурсы, профессиональная компетентность, медиаграмотность, расшифровку модели медиакомпетентности (цифровая грамотность, генерация контента, интерпретация контента, цифровая осознанность).

Уточнение указанных терминов и понятий в ходе диссертационного исследования позволило нам разработать психологические детерминанты и педагогические условия, способствующие решению задач психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности студентов педагогических вузов – будущих менеджеров образования.

Теперь мы должны дать интерпретацию понятия психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования с определением ее обоснованности, работоспособности и эффективности.

Авторская модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования представлена на рисунке 2.

(здесь модель)

Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования является системным, организованным, ориентированным процессом деятельной активности профессорско-преподавательского состава, возглавляемая педагогами-психологами, предлагающих и разрабатывающих педагогические условия и психологические детерминанты, способствующих эффективному формированию медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как целостное конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в рамках которой создается аккумуляция совместной эффективной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования предполагает следующие направления деятельности: психологическая оценка и самооценка, субъективная самодиагностика медиакомпетентности*,* ориентированная на выявление исходного уровня сформированности у студентов и определяющая наличие проблем в медиаграмотности и медиакомпетентности; мониторинг, как система наблюдений за динамикой формирования медиакомпетентности за будущими менеджерами образования; отбор эффективных психологических детерминант и педагогических условий формирования феномена медиакомпетентности; создание специальных психолого-педагогических условий, необходимых в формировании медиакомпетентности; психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности предполагает использование развивающих возможностей психологических и педагогических дисциплин, онлайн курсов, ролевых и деловых игр, проведения психологических тренингов для овладения студентами механизмами освоения и применения медиакомпетентности; психолого-педагогическое просвещение как медиаобразование через лекторий, осуществляемое в образовательном процессе вуза (на лекциях, семинарах, практических занятиях, медиа дискуссиях, онлайн-конференциях, производственной практики).

В нашем диссертационном исследовании мы соглашаемся с постулируемым выражением, что только правильно отобранные и специально разработанные психологические и педагогические условия, позволят успешно верифицировать нашу авторскую модель в реальную образовательную среду.

В основу поэтапного психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования помимо компетентностного подхода включены системный и технологический, а также принципы и закономерности возрастной психологии, определяющие нормы и закономерности возрастных изменений и развития самой личности. А также требования к самой личности будущего менеджера образования, предъявляемые характером информационного общества и современной образовательной цифровой среды, задач, знаний, умений, навыков, необходимые для выполнения управления образовательной деятельности. Учет указанных закономерностей и требований в ходе моделирования и имплементации задач будет направлен на максимум выраженности индивидуально типологических возможностей будущих менеджеров.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования в высшей школе это моделирование технологического образовательного процесса, в управлении и сопровождении, способствующем формированию критического мышления, творческого и креативного мышления, мотивационной направленности, стремления к саморазвитию и самоактуализации, коммуникативной рефлексии.

В нашем диссертационном исследовании психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования представлено как целостное, системное, интегративное, целостно включающее способы, средства, методы, соответствующие методам поэтапного развития личности будущего менеджера с целью формирования медиакомпетентности и медиаграмотности.

Исходя из вышесказанного, мы выявили наиболее значимые этапы *педагогических условий* и *психологических детерминант* для разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования:

1. ***Диагностический*** (использование авторской анкеты для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности; батареи известных тестов и опросников, указанных в методических основах экспериментального исследования, направленных на выявление коммуникативной активности и рефлексии, эмоциональной и профессиональной устойчивости, знаний о коммуникативном процессе и коммуникативных установках, мотивационной достиженческой направленности, ценностных предпочтений, операциональной готовности к управлению организации образовательного процесса, открытости опыту, готовности к саморазвитию и самоактуализации).
2. ***Организационно-формирующий*** (проведение онлайн – курса «Цифровой этикет» в веб среде, использование медиаресурсов, медиатехнологий, онлайн-библиотек, медиа-дискуссий, онлайн-конференций, в контексте апробирования программы формирования медиакомпетентности организация сетевого взаимодействия будущих менеджеров образования через социальные сети для развития критического мышления и активации творческой и креативной медиадеятельности, развития творческого, креативного и критического мышления; проведения элективного курса «Основы формирования медиакомпетентности и медиаграмотности», участия в психологическом тренинге по формированию медиакомпетентности, посредством выполнения психогимнастических упражнений, ролевых игр, творческих заданий, творческая проектная индивидуальная и групповая работа);
3. ***Оценочно-результативный*** (мониторинг, контрольная оценка и диагностика сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров образования через критерии повышения когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой составляющих медиакомпетентности, сравнительный анализ показателей сформированности медиакомпетентности экспериментальных групп, показателями, которых стали повышение уровней: творческой и креативной активности, критического мышления, операциональной готовности, коммуникативной рефлексии, эмоциональной устойчивости и мотивационно-ценностных устремлений).

Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования включает целенаправленное изучение когнитивных, операциональных и личностных особенностей посредством правильного ***проектирования персонализированной образовательной траектории обучения.*** Для ее разработки необходимо: сбор данных - методом опроса и на основе отобранных тестов выявит интересы, предпочтения, личностные особенности, приоритеты, склонности. Сбор указанных данных позволит тьютору составить учебную индивидуальную программу, учетом персональных данных и выборе элективных дисциплин; подготовить собранную информацию в систему образовательной платформы, спроектировать алгоритм и механизм прохождения обучения в цифровой образовательной среде; отобрать наиболее приемлемые средства цифровой педагогики, дидактики и цифровой психологии; Каждый этап, характеру многовариантен, а значит процесс формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования будет протекать индивидуализировано, как того и требует процесс формирования у студентов новых качеств, в том числе и медиакомпетентности. Диагностика для сбора данных также определяется выявлением ценностных ориентаций, исходных знаний, умений, навыков и индивидуально- типологических характеристик.

Будущему менеджеру образования предоставляется помощь путем воздействия на процесс формирования медиакомпетентности. В качестве методов воздействия можно выделить: индивидуальные консультации, целенаправленно организованную исследовательскую деятельность. Содержание воздействия обуславливается проблемой, на решение которой она направлена, в каждом случае это индивидуальная работа.

Психолого-педагогическое сопровождение— это эффективно действующая система мер психологической и педагогической поддержки, благодаря которым происходит эффективное обучение будущих менеджеров образования, согласно их персонализированной траектории обучения.

Описанный выше процесс психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности цикличен и реализуется поэтапно и отражает цели, принципы, содержание психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Как уже упоминалось, феномен медиакомпетентности как особый вид профессиональной компетентности менеджера образования представляет собой сложное психологическое образование. При формировании медиакомпетентности будущих менеджеров образования необходимо оказывать психологическую поддержку. Исследователи образования утверждают, что функция психологического сопровождения выходит на передний план в контексте личностно-развивающей парадигмы образования. Психологический тренинг в форме упражнений позволяет накапливать опыт использования поддерживающего взаимодействия в оптимизации собственного развития, а также отрабатывать способы и приемы адаптивного поведения, осуществлять обучение конструктивным способам адаптации [53].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущих менеджеров характеризуется нами как определенная система способов и методов, содействующих и способствующих развитию личности, появлению новых личностных образований на фоне повышения творческой и креативной активности, роста критического мышления и коммуникативной активности и рефлексии, изменениям мотивационно достиженческой направленности, ее ценностных ориентаций, коммуникативным и организаторским способностям, повышению самосознания и осознания, конкурентоспособности и адаптированности к условиям профессиональной деятельности, ведущей к усилению операционной активности и деятельности в устремлении к использованию медиа информации, медиа технологий, медиаресурсов, способствующих повышению цифровой грамотности и осознанности в условиях глобального информационного медиа пространства.

Осуществление психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования ориентирован на оптимизацию когнитивных, эмоционально-ценностных состояний личности, снижению негативных коммуникационных установок, немотивированного и неадаптивного поведения в медиа-дискуссиях и различных жизненных ситуаций в медиасреде, препятствующих адаптации и самореализации на жизненном и профессиональном пути.

Таким образом, представим некоторые выводы по первому разделу:

Теоретико - методологический анализ литературных источников педагогической и педагогической направленности по проблеме исследования показал значимость и актуальность проблемы формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования, которая обусловлена проблемой повышения эффективности его компетентной деятельности и важностью разработки психолого-педагогического сопровождения для ее эффективного и успешного формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования.

С учетом современного состояния глобального информационного общества и глобальной цифровой образовательной среды будущий менеджер образования обязан на уровне мировых стандартов владеть медиа компетенциями в своей профессии, быть в курсе современных медиатехнологий, медиаресурсов, медиа информации, иметь навыки активно коммуницировать в медиасреде, обладать операциональной готовностью к деятельности.

Сущностная характеристика медиакомпетентности будущего менеджера образования дана на основе всестороннего анализа основных понятий «медиа», «медиаобразование», «профессиональная компетентность», «медиакомпетентность личности», «модель медиакомпетентности».

Особенности медиакомпетентного будущего менеджера образования: способен к эффективному управлению и улучшению результативности функционирования образовательного учреждения; обладает творческим и креативным содержанием; критическим мышлением, управляет процессом целенаправленной деятельности в медиасреде; развивает профессиональные управленческие и медиа компетенции; стремится к саморазвитию и самоактуализации; владеет техническими средствами информации и коммуникации; обладает коммуникативной активностью, компетентностью и рефлексией; владеет навыками операционной работы с информацией; мотивационно устремлен в будущее; способен к саморазвитию и непрерывному самосовершенствованию.

Концепция медиакомпетентности будущего менеджера образования – представляет данный вид профессиональной компетентности, обеспечивающий эффективную медиадеятельность менеджера образования, суть которого раскрывается через единство когнитивной, поведенческой и эмоционально-ценностной составляющих ключевых медиа-компетенций: цифровая грамотность; умение интерпретировать и генерировать контент; обладать цифровой осознанностью.

Медиакомпетентность будущего менеджера образования– целостная совокупность формируемых личностных качеств (творческая и креативная активность, критическое мышление, операциональная готовность, коммуникативная рефлексия), предопределяющая профессиональные мотивационно-ценностные устремления к использованию медиаинформации, медиаресурсов, медиатехнологий, способствующие цифровой осознанности в условиях информационной глобализации.

Цифровая грамотность - одна из движущих сил развития цифровой эпохи, а также важнейший элемент общего образования. В настоящий момент, у будущих менеджеров образования появляется все больше возможностей использовать инновационные цифровые технологии. Платформы онлайн обучения предоставляют все необходимые педагогические инструменты, обеспечивающие синхронную и асинхронную групповую связь, но интеграция учебной деятельности в среду социальных сетей, позволяет приблизить учебную практику к более реалистичному сценарию делового взаимодействие, тем самым оказывая положительное влияние на отношения студентов к их учебному опыту. Веб-обучение, предоставляющее обучающему короткие видео инструкции, текстовые и аудио сообщения, позволяет сформировать стойкую учебную стратегию, в которой легко и комфортно следовать курсу. Персональное включение каждого студента в генерацию образовательного контента формирует учебную тактику стабильного развития целевых компетенций и навыков.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров в цифровой образовательной среде опирается на компетентностный подход, который определяя характеристику содержания и структуры формируемой медиакомпетентности в виде комплексной системы профессионально значимых качеств будущего менеджера образования (творческая и креативная активность, критическое мышление, самоактуализация, операционная готовность, мотивационная направленность, коммуникативная рефлексия, эмоциональная устойчивость, которые он усваивает, будучи студентом послевузовского обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования– это конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание «кумулятивного эффекта», обусловленное формированием высокого уровня медиакомпетентности, эмоциональной и профессиональной устойчивости, мотивационной направленности, самореализации в медиапространстве.

Создание психолого-педагогического сопровождения для формирования медиакомпетентности является залогом улучшения и развития современного образовательного процесса***.*** Необходимо поощрять интеграцию технологий в учебную деятельность, чтобы у будущих специалистов было больше возможностей практиковать свои навыки и компетенции в цифровой среде. Способ повышения их цифровой устойчивости и формирования медиакомпетентности может исходить от онлайн-обучения и веб-обучения, которые дают им возможность практиковаться с цифровыми инструментами и справляться с онлайн-рисками.

1. **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**2.1 Методические основания организации экспериментальной работы и характеристика исследовательской выборки**

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, посвященный изучению феномену медиакомпетентности, как важному виду профессиональной компетенции, позволяют сделать вывод о том, что создание психолого-педагогических условий формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования необходимо начинать на этапе вузовской подготовки.

В первом разделе настоящей диссертации показано, что при обучении в высшем учебном заведении, обучающие хорошо представляют, какими особенностями они обладают, знают свои интересы, достоинства и недостатки, могут адекватно оценивать в каких видах деятельности они смогут или не смогут добиться успехов.

На наш взгляд, значительные пиковые изменения и приобретения медиа компетенций и формирование общей медиакомпетентности находит свое формирование и развитие на протяжении всего вузовского и послевузовского обучения.

Своевременное формирование и развитие медиакомпетентности именно при вузовской подготовке стало для нас основной идеей, которую мы должны донести до студентов, педагогов и руководителей управленцев образовательного процесса. Настоящее диссертационное исследование в его экспериментальной части будет посвящено доказательству этой идеи.

Таким образом, общий замысел экспериментальной части нашего исследования состоял в необходимости диагностики уровня медиакомпетентности будущих менеджеров на уровне констатирующего эксперимента (исходный и итоговый уровни) и проведение формирующего эксперимента.

Констатирующий этап экспериментального исследования заключался в оценке степени сформированности медиакомпетентности у будущих менеджеров, a формирующий этапа исследования – в применении авторской модели и программы психолого-педагогического сопровождения формирования этого важнейшего вида профессиональной компетенции столь актуального в современном информационном и цифровом мире.

На этапе констатирующего эксперимента нами были поставлены следующие задачи:

1. определить исследовательскую выборку респондентов эксперимента, состава экспертов, определение методов и психодиагностических методик;
2. выявить исходный уровень медиакомпетентности контрольных и экспериментальных групп;
3. разработать авторскую программу психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования;

Задачами формирующего этапа эксперимента стали:

1. верификация модели медиакомпетентности в образовательно-цифровой среде, и модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования.
2. реализация авторского онлайн-курса «Цифровой этикет».
3. применение программы формирования медиакомпетентности.
4. оценка эффективности апробации авторской модели и программы в формировании медиакомпетентности будущих менеджеров образования.
5. оценка итогового уровня сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров образования

Охарактеризуем исследовательскую выборку, в которую были вовлечены следующие группы испытуемых:

1. Студенты магистратуры Университета Дружбы Народов им. академика А. Куатбекова (г. Шымкент) – обучающихся по образовательной программе 7М01110 – «Педагогика и психология»; 7М01105 – «Педагогика. Менеджмент в образовании».; 7М01520 – Информатика,
2. Студенты магистратуры Южно-Казахстанского университета им М. Ауэзова (г. Шымкент) – обучающихся по образовательной программе 7М01110 – Педагогика и психология»; 7М01113 - «Менеджмент в образовании»; 7М02220 – «История и педагогика»; 7М03130 – «Психология»;
3. Студенты Университета Мирас (г. Шымкент) – обучающихся по образовательной программе 7М01101 – Педагогика и психология»; 7М04105 - «Менеджмент в образовании»; 7М06102 – «Информатика»;

Общее количество студентов магистратуры казахстанских вузов составило 150 человек. Юноши - 52, девушки - 98. Возраст – 21-30 лет. На контрольную и экспериментальную группы были разделены после проведения диагностики исходного уровня медиакомпетентности.

1. Для проведения массового онлайн курса «Цифровой этикет» в рамках веб-обучения и межсетевого коллаборационного сотрудничества, были приглашены студенты Московского муниципального педагогического университета в количестве 156 человек.
2. Для исследования сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров образования был использован метод экспертных оценок. Для данного эксперимента были приглашены директора школ, директора институтов, преподаватели психолого-педагогических дисциплин в вузе. Экспертная группа была подобрана из компетентных профессионалов, заинтересованных в объективных результатах исследования.

Перед началом экспериментального исследования, исходя из целей и задач исследования необходимо было осуществить задачу подбора методов и методик, подходящих для освещения психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

Современное образование сегодня обладает серьезным потенциалом в качестве цифровизации образовательного процесса и возможностью веб-обучения качественно формировать медиакомпетентность будущих менеджеров образования.

Вузовский образовательный процесс способен, в контексте обновленного компетентностного содержания образовательных вузовских программ, создавать такие психолого-педагогические условия для формирования медиакомпетентности, которые базируются на развитии мотивационного достиженческого успеха, личностного роста, накопления опыта достижений и формирования активной жизненной позиции.

Для решения поставленных задач в диссертационном исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ научных статей, монографий, научных исследований, демонстрирующих состояние изученности и разработанности проблемы медиакомпетентности; наблюдение, опрос, диагностика, самодиагностика, самооценка, экспертная оценка, эксперимент, анкетирование, тестирование, корреляционный анализ.

В ходе реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования были определены основные блоки для сопровождения основных структурных компонентов самой структурной модели медиакомпетентности: когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого.

Теоретико-методологический анализ проблемы исследования показал, что медиакомпетентность является необходимой характеристикой менеджера образования, работающего в цифровой образовательной среде и информационного управления и имеет сложную структуру.

На этапе экспериментального исследования нами изучались личностные особенности будущих менеджеров образования, такие как эмоциональные состояния через выраженные или не выраженные акцентуации характера, склонность к панических состоянием с целью понимания и работы над формированием цифровой осознанностью, также степень и уровень творческой и креативной активности, уровень критического мышления, способность к саморазвитию и самоактуализации, мотивационная направленность, операциональная готовность, способность к коммуникативной рефлексии и эмоциональная лабильность и устойчивость. Все перечисленные личностные особенности, как профессионально значимые свойства личности важно исследовать во взаимосвязи с формированием медиаграмотности и медиакомпетентности.

Гипотетическое предположение, что эффективному и успешному формированию медиакомпетентности у будущих менеджеров образования в цифровой образовательной среде необходимо внедрение следующих условий и компонентов: - внедрения в учебный процесс комплекса разработанных онлайн-курсов базовых и элективных курсов; проведение психологических тренингов, направленных на формирование медиакомпетенций и профессионально значимых свойств личности, способствующих эффективности решения управленческих задач в образовательной сфере.

Для доказательства экспериментальной гипотезы исследования необходимо решение комплекса задач – методических и экспериментальных. Подбор методов и методик исследования отбирался с точки зрения подходящих для освещения специфики психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования и возможностью раскрытия особенностей формирования медиакомпетентности в условиях его активного стимулирования.

Таким образом по проблеме настоящего диссертационного исследования методическими и экспериментальными задачами диссертационного исследования являлось:

–разработать модель и программу психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования;

– выявить приоритетные учебные методики и технологии развития и закрепления ключевых медиакомпетенций будущих специалистов современного цифрового поколения;

–разработать структуру медиакомпетенций с компетентным наполнением по ключевым аспектам: цифровая грамотность, интерпретация контента, генерация контента и цифровая осознанность;

– провести анкетирование испытуемых в начале и по окончанию учебного курса и выявить учебный прогресс в развитии медиа-компетенций в процессе учебной деятельности;

–определить ключевые факторы успеха веб-обучения в направлении развития и закрепления медиа-компетенций;

–апробировать модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде;

–конкретизировать содержание пробелов в формировании медиакомпетентности у будущих менеджеров образования;

–установить динамику формирования медиакомпетентности под влиянием реализации программы формирования медиакомпетентности;

Исходя из анализа теоретических подходов, отраженных в первом разделе диссертации к формированию медиакомпетентности будущих менеджеров образования в условиях психолого-педагогического сопровождения, мы построили схему экспериментального исследования.

Все этапы экспериментального исследования были направлены на подтверждение разработанной нами модели медиакомпетентности в цифровой образовательной среде и авторской модели и программе психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

***Схема экспериментального исследования:***

Экспериментальные этапы диссертационного исследования охватили период с 2018 по 2021 гг. Эмпирическая работа осуществлялась в несколько содержательных этапов:

На первом этапе (*подготовительный*) (2018-2019 гг.) изучалось состояние проблемы исследования в теории и практике высшего педагогического и психологического образования; определен исходный категориальный аппарат; разработаны авторская модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде, модель и программа психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности студента, подобран комплекс методик изучения особенностей формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования, определена база экспериментальной работы и исходные данные испытуемых.

На втором этапе (*констатирующий*) (2019-2020 гг.) Данный этап заключался в выявлении особенностей исходного уровня медиакомпетентности студентов - будущих менеджеров образования (посредством авторской анкеты и комплекса тестов и анкет у магистрантов, приступающих к обучению на 1 курсе магистратуры). Определены экспериментальная и контрольная группы.

На третьем этапе (*формирующий*) (2020-2021гг.) Формирующий этап – был нацелен на формирование медиакомпетентности у будущих менеджеров образования в рамках психолого-педагогического сопровождения, предусматривающего изучение комплекса специально разработанных спецкурсов и применения различных образовательных технологий.

На данном этапе верифицирована и апробирована модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде; модель и программа психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера, реализованная в рамках онлайн-курса «Цифровой этикет», рассмотрении особенностей использования медиаресурсов при профподготовке; в организации курса «Основы формирования медиаграмотности и медиакомпетентности» в рамках психолого-педагогической программы. Проведен контрольный этап экспериментальной работы. Осуществлены анализ полученных результатов и их интерпретация.

На заключительном этапе был проверены уровни сформированности медиакомпетентности под влиянием психолого-педагогического сопровождения.

Динамика сформированности медиакомпетентности изучалась в сравнительном анализе показателей контрольной и экспериментальной групп, a также с основным содержанием соответствия современному медиакомпетентному менеджеру образования.

Сформулированы теоретические выводы и обобщения. Завершено литературное и графическое оформление диссертации.

В соответствии с выделенными этапами экспериментальной части исследования использовались следующие методы и методики: метод стороннего, включенного, выборочного и лонгитюдного наблюдения. Стороннее наблюдение осуществлялось на начальном этапе эксперимента. Включенное наблюдение применялось для фиксирования приобретаемых изменений медиакомпетентности студентов в ходе формирующего эксперимента. Результаты выборочного наблюдения дают возможность выявить значимые проявления поведенческих изменений студентов. Лонгитюдное наблюдение применялось при выявлении динамики развития медиакомпетентности студентов в процессе изучения влияния веб-обучения на развитие ключевых медиакомпетенций студентов.

Метод анкетирования и опроса использовался для диагностики уровня наличия медиакомпетенций, a также для подбора экспертной группы среди действующих директоров школ и институтов, и других управленцев в образовательной среде для последующей оценки медиакомпетентности будущих менеджеров образования. Выявленные в ходе эксперимента характеристики способствовали выявить особенности медиакомпетентности.

Метод экспертных оценок позволил определить ведущие элементы медиакомпетентности современного менеджера образовательной сферы. Работа с экспертами включала два этапа - подготовительный и основной. В основном, беседа как форма общения с экспертами, получение от них оценок успешности и эффективности управления образовательным процессом и образовательным учреждением.

С учетом вышеуказанного в методический исследовательский комплекс был включен диагностический инструментарий:

1. авторская анкета для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности с выраженным уровнем творческой и креативной активностью (приложение А).
2. анкета для диагностики и самодиагностики уровня медиакомпетентности на уровне сформированности критического мышления (приложение Б).
3. Тесты «Готовность к медиакоммуникации» и “Диагностика операциональной готовности” В.П. Беспалько (приложение В).
4. Опросник на знания о коммуникативном процессе и коммуникативной рефлексии (приложение Г).
5. Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко (приложение Д).
6. Методики диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса (эти методики дают нам возможность определить мотивационно-ценностные устремления личности) (приложение Е и Ж).
7. Тест – опросник мотивации А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова). (приложение З).
8. Фрайбургский многофакторный личностный опросник (на определение коммуникативной рефлексии, эмоциональной устойчивости, критического мышления, креативности). (приложение И).
9. Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ в сфере цифровой грамотности, интерпретации / генерации контента и цифровой осознанности (приложение К).
10. Методика диагностики коммуникативных и операциональных и организаторских способности и готовности (КОС) (В.В. Синявского и Б.А. Федоршина). (приложение Л).

Все отобранные методики для применения в экспериментальном исследовании были адекватны цели, задачам, гипотезе, объекту, предмету исследования. Методологические позиции отбирались с учетом современного понимания области менеджмента в образовании.

Для дальнейшей интерпретации результатов диагностики применялись статистические методы: вычисление средних величин, стандартного отклонения. Для определения динамики формирования медиакомпетентности использованы критерии U Манна-Уитни. С помощью критерия U Манна-Уитни выявлялись различия значений переменных: между экспериментальной и контрольной группами. Статистическая обработка экспериментальных данных (тест U (Манна-Уитни); непараметрические методы анализа данных критерий Т Вилкоксона, Z- критерий знаков; линейный регрессионный анализ). Систематизация и статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием пакета статистического анализа Statistica 6.0.

Приведем краткое описание основных методик, отобранных для экспериментального исследования:

1. Авторская анкета для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности (подробно описана в подразделе 2.2.2) сопоставлялась с тестом Дж. Гилфорда для выявления выраженного уровня творческой и креативной активности, и также опросником «Изучение творческого потенциала личности» А.Н. Лука. Данный опросник направляет фокус на определенных элементах и определяет готовности испытуемого к творческому самовыражению. Тест объективен, включает 16 аспектов, направленных на поиск характеристик творческого мышления и поведенческих паттернов. Опросник помогает идентифицировать проявления наблюдаемой готовности к творчеству и креативу. Креативность как комплекс мыслеформы и характерных для личности особенностей и качеств, ведущих к потенциалу творчества. Опросник креативности построен на выводе, что проявление креативности положительно коррелирует с потоком впитывания медиазнаний, при включении медиаинформации в структуру общих информативных знаний, выявляет недостаточность или удовлетворенность медиазнаний необходимых для творческой деятельности.

Креативность основанный на собственных медиазнаниях, повышается при возможности научения правильно интерпретировать и создавать генерировать контент и осознавать нахождение в виртуальной реальности. Наличие оригинальности, генерирование оригинальных идей, есть процесс перекомбинирования элементов ситуации, нами выявлена будет оценка существующего критического к нему отношения у испытуемого, часто латентного креативного потенциала, в котором таится настоящая оригинальность.

1. в анкете диагностики и самодиагностики уровня медиакомпетентности Гончаровой Т.М., 2014 (приложение Б) на уровне сформированности критического мышления (ОКМ), модифицированы три шкалы в форме вопросов, характеризующие конформизм, внушаемости и скептицизма. Показанные шкалы валидны и надежны, с помощью которых будет подтверждены и отражены искомые показатели на основе корреляционного анализа.
2. *методика* «Готовность к медиакоммуникации» В. В. Бойко [112] (приложение В), была использована нами для выявления коммуникативных установок, коммуникативной толерантности и коммуникативной рефлексии при коммуникациях в медиапространстве. С помощью опросника мы выявляли отрицательную, по автору негативную коммуникативную установку. Такая установка может негативно влиять на коммуникацию в частности, но в целом на эмоциональном состоянии -эмоциональную лабильность и эмоциональную устойчивость. Выявить некоммуникабельные качества будущих менеджеров образования важно с точки зрения в последствие узнать причину, и постараться содействовать изменению, другими словами, пере­воспитывать его. Также данная методика позволяет определить терпимость к дискомфорту при онлайн коммуникациях.
3. Опросник на диагностику знаний о коммуникативном процессе Оськиной С.А. и методики диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса[112, 113]  *(*приложение Г, Д, Е, Ж). Дают нам возможность определить мотивационно-ценностные устремления личности при наличии знаний о коммуникативном процессе. Просчитывать шансы на успех у респондентов и позволяет оценить силу стремления к достижению к успеху при наличии знаний коммуникативного процесса и стремлению наладить медиакоммуникации. Достиженческая мотивация к успеху выражается в желании проверить свои новые когнитивные способности, полученные в процессе учебной деятельности, а также в желании получить высокую социальную оценку своим результатам. Адекватно направленная мотивация достижения может п правильном русле наладить коммуникационный процесс, конструктивно имплементировать в систему медиаотношений, приобретать операционную готовность к подлинному сотрудничеству при гармоничном сочетании личностной предрасположенности к позитивному взаимодействию. Авторы методик показывают, люди, умеренно или сильно ориентированные на успех предпочитают средний уровень риска при вступлении в коммуникационный процесс. Респонденты, которые боятся неуспеха и неудач, предпочитают малый или слишком высокий уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. Результаты мотивационных тестов валидно коррелируют со всеми отобранными для экспериментального исследования методиками.
4. Модифицированная методика “Диагностика операциональной готовности студентов” В.П. Беспалько (приложение З).

Данная методика определяет, насколько будущий специалист ориентирован на компетенции оценивать себя на основании трех компонентов:

1) когнитивный - “образ Я” характеризует содержание и представление о себе. В “образ Я” входит представление студента о своей операциональной готовности к осознанию медиаинформации;

2) эмоционально-ценностный (вера в собственные возможности выполнения контроля) и самооценки (оценка операциональной готовности к данному виду деятельности);

3) поведенческий - характеризует способность студента принимать самостоятельные решения, управлять и контролировать собственные действия. Компонент составляют представления и переживания студента относительно выполняемых действий.

Студенты с низким уровнем эмоционально-ценностного контроля и самооценки (оценка операциональной готовности к данному виду деятельности) проявляют неуверенность в себе, тяготятся выполняемой работой. Проводя внутреннюю работу над собой для осознания своих мотивов, можно адаптироваться ко всякой проблеме и «твёрдо держать курс на позитивную эффективность». Это повысит ориентацию "на результат" и повлияет на остальные базовые компетенции решения жизненных задач: инициативность, принятие ответственности, ориентация на результат, коммуникабельность, организованность, умение воздействовать на других, умение согласовывать интересы.

6) *Тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М. Ш. Магомед-Эминова)*[113] (приложение З). Тест позволяет исследовать мотивационную структуру сферы личности. Мотивационную направленность мы рассматривали с помощью данной классической методики, исходя из мысли, что мотивационная сфера является личностными образованиями, зачастую мало подвержено ситуативным факторам и изменяются незначительно на протяжении жизни человека. Данный тест также хорошо коррелирует с другими методиками и определяет двух основных тенденций в мотивации достижения в дополнении другим методикам. Полученные результаты по мотивационной направленности входили в базу данных респондентов для построения персонализированной траектории обучения. В нашем исследовании мы рассматривали полученные результаты по данному тесту во взаимосвязи с диагностикой медиакомпетентности и стремления к медиаграмотности. Сумма баллов, которая оказалась в интервале от 165 до 210, позволяет сделать вывод о том, что в мотивации достижения к освоению медиакомпетенций. Если же эта сумма баллов оказалась в пределах от 76 до 164, это позволяет говорить о доминировании стремления избегать неуспеха в освоении медиакомпетентности.

7) *Фрайбургский многофакторный личностный опросник (шкалы: общительность, открытость, эмоциональной лабильность).* [113], (приложение Е). Данный опросник включен нами в исследовательский инструментарий с целью получения эмпирических данных по уровню адаптации, общительности, открытости и состоянии эмоциональной лабильности у респондентов. Отобранные шкалы были предназначены для диагностики состояний и свойств личности студента, которые значимы для социальной адаптации и психической регуляции поведения человека. на основе полученных результатов по данному тесту был составлен профиль личности, включенный в базу данных об испытуемых. Шкалы общительности или коммуникации характеризуют как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие оценки позволяют говорить о наличие выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности. Шкала «открытость» позволяет характеризовать отношение к социальному окружению и уровень самокритичности. Высокие оценки по данной шкале, свидетельствуют о стремлении к доверительно- откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. Шкала «эмоциональная лабильность» отобрана с целью исследовать устойчивость и неустойчивость эмоционального состояния, проявляющая в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Низкие оценки по данной шкале характеризуют высокую стабильность эмоционального состояния личности и умение владеть собой.

8) Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ в сфере цифровой грамотности, интерпретации / генерации контента и цифровой осознанности. (приложение К). Включен нами в психодиагностический инструментарий в связи с дальнейшей верификацией созданными нами авторских моделей медиакомпетентности и его психолого-педагогического сопровождения. Шкалы опросника: *«*Шкала ориентации в медиаинформации», «Шкала ценностей» - «Потребность в осознании», «Стремление к творчеству или креативность» – «Автономность, независимость». *Высокие значения* – некритическая готовность подчиниться, склонность заражаться чужими настроениями и перенимать привычки, склонность к подражанию, способность изменить свое мнение из-за других повышенная податливость по отношению к побуждениям; восприятие информации без критической оценки; склонность обращать внимание на яркую информацию без ее осмысления и рефлексии. *Низкие значения* – независимость от других, самостоятельное мнение, ориентация на себя, независимость и критичность в восприятии информации. *Высокие значения*– недоверие к информации, поступающей извне; сомнение в надёжности истины; ориентация на личный опыт; склонность ставить все под сомнение. *Низкие значения* – высокая степень доверчивости, склонность «принимать все на веру».

9) *Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности (КОС) (В.В. Синявский, Б.А. Федоршин).* [113] (приложение Л).Методика КОС предназначена для изучения коммуникативной и операциональной деятельности, которые являются стержневыми в профессии менеджера образования, которые по своему содержанию связаны с активным взаимодействием между людьми. Они являются важные факторами для достижения успеха во многих профессиях типа "человек - человек" (например, труд учителя, тренера, врача, работника клуба и т.д.) Коммуникативные и организаторские способности являются ведущими в образовании межличностных отношений, в сплочении членов коллектива, в организации учебных, спортивных, игровых и других групп, в привлечении к себе людей, в умении организовать и направить их деятельность. Способности тесно связаны с потребностями личности, ее интересами и избирательным эмоционально-волевым отношением к деятельности. Диагностике подвергаются потенциальные возможности личности в развитии ей коммуникативных и организаторских способностей. Методика КОС базируется на принципе отражения и оценки испытуемым некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях. Избраны ситуации, знакомые испытуемому по его личному опыту. Поэтому оценка ситуации и поведения в ее условиях основывается на воспроизведении испытуемым своего реального поведения и реального, пережитого в его опыте, отношения. Данный проективный опросник позволяет выявить устойчивые показатели коммуникативных и организаторских склонностей. При построении опросника были учтены различные формы отношения опрашиваемых к вопросам. Дело в том, что одни испытуемые могут быть более склонны к утвердительным ответам, другие - к отрицательным. Поэтому вопросы в бланке построены так, чтобы утвердительный ответ на один вопрос имел такое же смысловое значение, что и отрицательный ответ на другой вопрос. В программу изучения коммуникативных склонностей авторами введены вопросы следующего содержания; а) проявляет ли личность стремление к общению, много ли у нее друзой; б) любит ли находиться в кругу друзей или предпочитает одиночество; в) быстро ли привыкает к новым людям, к новому коллективу; г) насколько быстро реагирует на просьбы друзей, знакомых; д) любит ли общественную работу, выступает ли на собраниях; е) легко ли устанавливает контакты с незнакомыми людьми; ж) легко ли ему даются выступления в аудитории слушателей, В соответствии с этим было разработано 20 специальных вопросов. Программа изучения организаторских склонностей включает вопросы иного содержания: а) быстрота ориентации в сложных ситуациях; б) находчивость, инициативность, настойчивость, требовательность; в) склонность к организаторской деятельности; г) самостоятельность, самокритичность; д) выдержка; е) отношение к общественной работе. На этой основе были разработаны 20 вопросов, каждый из которых в какой-то мере характеризует организаторские склонности учащихся.

**2.2 Реализация модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования**

**2.2.1 Специфика исходного уровня медиакомпетентности будущего менеджера: констатирующий эксперимент**

Организованное экспериментальное исследование, с целью верификации авторской модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности студентов магистратуры педагогического вуза в цифровой образовательной среде был проведен в настоящих условиях вузовской подготовки.

В данном подразделе нами будет приведена описание констатирующего этапа экспериментального исследования. Констатирующий этап экспериментального исследования проводился с целью определения исходного уровня сформированности медиакомпетентности студента педагогического вуза. Основными задачами *констатирующего этапа* являлись:

1. С помощью анкетирования, наблюдения и опроса провести диагностику субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности магистрантов - будущих менеджеров. Осуществить диагностику и самодиагностику начального исходного уровня их медиакомпетентности. Разделить общую выборку на контрольную и экспериментальную группы.
2. В форме групповой и индивидуальной психолого-педагогической диагностики провести оценку медиа-компетенций о коммуникативном процессе и уровне коммуникативной установки.
3. Исследовать мотивационно-ценностную направленность магистрантов до начала формирующего эксперимента.
4. Разработать концептуальную схему онлайн курса «Цифровой этикет» для применения в экспериментальном исследовании.
5. Исследовать влияние разработанного авторского онлайн-курса «Цифровой этикет» на формирование ключевых медиа-компетенций в рамках международного сетевого взаимодействия магистрантов (со студентами магистратуры МГПУ).
6. Изучить влияние цифровых медиаресурсов на развитие творческого, креативного и критического мышления будущих менеджеров образования.

На подготовительном уровне нами был исследован начальный исходный уровень сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров для определения контрольных и экспериментальных групп.

Для диагностики и самодиагностики начального уровня сформированности медиакомпетентности со магистрантами (участвующих в эксперименте) было проведено экспериментальное анкетирование и тестирование. Испытуемые всей общей выборки ответили на вопросы разработанной авторской анкеты для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности (приложение А). Для дальнейшего тестирования был проведен опрос по анкете диагностики и самодиагностики уровня медиакомпетентности (приложение Б.). Также мы провели тестирование с помощью теста «Готовность к медиакоммуникации» (приложение В).

Следует отметить для определения уровня сформированности медиакомпетентности весьма важно диагностировать у студентов магистратуры знания о коммутативном процессе, следовательно, мы использовали на констатирующем этапе опросник знаний о коммуникативном процессе (приложение Г).

По результатам наблюдения, анкетирования, опроса и тестирования по указанным методикам нам удалось выявить исходный уровень медиакомпетентности испытуемых, разделить их на контрольную и экспериментальные группы перед началом формирующего эксперимента и также выявить способности умения вести медиа -дискуссии.

Степень сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров оценивали через основные аспекты:

1. *цифровая грамотность* – владение технологическими навыками работы в цифровой среде;
2. *интерпретация контента* – способность фильтровать контент и извлекать соответствующие значения;
3. *генерация контента* – способность общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде;
4. *цифровая осознанность* – способность осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиа пространстве.

Указанные показатели ключевых медиа-компетенций необходимы будущим менеджерам образования для эффективной цифровой медиадеятельности в процессе осуществления управления образовательным процессом и образовательным учреждением. От степени выраженности этих показателей зависит общий уровень медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

Таким образом, осуществление первого психолого-педагогического условия по реализации модели сопровождения — это условие – диагностика и самодиагностика начального уровня медиакомпетентности, которое должно показать исходный уровень, демонстрирующий степень базовой сформированности медиакомпетентности у участников констатирующего эксперимента.

Полученные результаты по диагностике субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности, и самодиагностика исходного уровня развития индивидуальных медиакомпетенций у всех испытуемых проанализируем и сведем результаты диагностических срезов начального уровня медиакомпетенций в табл. 2.

Таблица 2. – Средние показатели исходного уровня медиакомпетентности и готовности к медиакоммуникации (*до формирующего эксперимента*)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Педагогические ВУЗы | Группы | Уровни медиакомпетенций | | | |
| Низкий | средний | высокий | |
| **МК-1. Цифровая грамотность** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова | КГ-1 (N - 20) | 5 | 12 | 3 | |
| ЭГ-1 (N - 30) | 11 | 18 | 1 | |
| Университет Мирас | КГ-2 (N - 21) | 4 | 14 | 3 | |
| ЭГ-2 (N - 29) | 10 | 18 | 1 | |
| ЮКУ им Ауэзова | КГ-3 (N - 19) | 3 | 13 | 3 | |
| ЭГ-3 (N – 31) | 11 | 19 | 1 | |
| Средние значения (%) | | 28% | 64% | 8% | |
| **MK-2. Интерпретация контента** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова | КГ-1 (N - 20) | 6 | 11 | 3 | |
| ЭГ-1 (N - 30) | 15 | 13 | 2 | |
| Университет Мирас | КГ-2 (N - 21) | 7 | 11 | 3 | |
| ЭГ-2 (N - 29) | 15 | 13 | 1 | |
| ЮКУ им Ауэзова | КГ-3 (N - 19) | 7 | 9 | 3 | |
| ЭГ-3 (N – 31) | 16 | 13 | 2 | |
| Средние значения (%) | | 50% | 40% | 10% | |
| **MK-3. Генерация контента** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова | КГ-1 (N - 20) | 9 | 9 | 2 | |
| ЭГ-1 (N - 30) | 19 | 10 | 1 | |
| Университет Мирас | КГ-2 (N - 21) | 8 | 10 | 3 | |
| ЭГ-2 (N - 29) | 15 | 14 | 0 | |
| ЮКУ им Ауэзова | КГ-3 (N - 19) | 8 | 9 | 2 | |
| ЭГ-3 (N – 31) | 19 | 11 | 1 | |
| Средние значения (%) | | 58% | 36% | 6% | |
| **MK-4. Цифровая осознанность** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова (N-50) | КГ-1 (N - 20) | 9 | 10 | | 1 |
| ЭГ-1 (N - 30) | 19 | 11 | | 0 |
| Университет Мирас (N-50) | КГ-2 (N - 21) | 12 | 9 | | 1 |
| ЭГ-2 (N - 29) | 18 | 11 | | 0 |
| ЮКУ им Ауэзова  (N-50) | КГ-3 (N - 19) | 10 | 8 | | 1 |
| ЭГ-3 (N – 31) | 19 | 12 | | 0 |
| Средние значения (%) | | 70% | 28% | | 2% |

Таким образом, анализируя средние показатели начального уровня медиакомпетентности студентов, видим, что по первому показателю МК-1 Цифровая грамотность, общая выборка студентов распределилась по уровням низкий – 28%, средний – 64%; высокий – 8%.

По второму показателю – МК-2 – Интерпретация контента - низкий – 50%, средний – 40%; высокий – 10%.

По третьему показателю – МК – 3 - Генерация контента - низкий – 58%, средний – 36%; высокий – 6%. По четвертому критерию МК -4 – Цифровая осознанность - низкий – 70%, средний – 28%; высокий – 2%.

Анализируя полученные результаты по диагностике и самодиагностике медиакомпетентности, мы пришли к следующем выводам: по первому критерию результаты более-менее успешные, об это нам говорят данные по максимально набранным баллам, соответствующие среднему уровню, магистранты на этом уровне набирали от 50 до 80 баллов. Что касается данных полученных по трем оставшимся показателям, здесь полученные результаты вызывают обеспокоенность, так как превалирует низкий уровень по интерпретации и генерации контента, особенно ярко выражены низкие показатели по цифровой осознанности. Что свидетельствует о низком уровне способности осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиа пространстве и не осознавания правовых и этических принципов взаимодействия в медиапространстве.

Графически для информативности мы построили графики по каждому основному компоненту медиакомпетенций.

Так на рисунке 3 показан начальный исходный уровень МК-1. - Цифровая грамотность – владение технологическим навыками работы в цифровой среде.

Рис. 3. Исходный уровень медиакомпетентности студентов по – МК-1. –

Цифровая грамотность и готовности к медиакоммуникации.

На следующем рисунке 4 показан начальный уровень медиакомпетентности магистрантов по второму компоненту МК-2 – Интерпретация контента – способность фильтровать контент и извлекать соответствующие значения

Рис. 4 – Начальный уровень медиакомпетентности магистрантов по – МК-2. – Интерпретация контента и готовности к медиакомпетентности

На рисунке 5 представлены результаты выявленного начального уровня по третьему компоненту – Генерация контента – способность общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде.

Рис. 5. – Начальный уровень медиакомпетентности магистрантов по – МК-3. – Генерация контента и готовности к медиакоммуникации

Полученные результаты по диагностике и самодиагностике начального уровня медиакомпетентности студентов магистратуры по четвертому компоненту МК-4 – Цифровая осознанность – способность осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиапространстве. Представлены на рисунке 6.

Рис. 6. – Начальный уровень медиакомпетентности магистрантов по МК-4. – Цифровая осознанность и готовности к медиакоммуникации

Таким образом, полученные результаты по начальному уровню медиакомпетентности у студентов магистратуры, полученному в результате субъективной индивидуальной оценке, диагностики и самодиагностики свидетельствуют о превалировании низкого и среднего уровней медиакомпетентности среди студентов магистратуры.

Информация об начальном исходном уровне медиакомпетентности у студентов магистратуры необходим нам был для разделения общей выборки на контрольные и экспериментальные группы.

Следовательно, мы можем констатировать, что на констатирующем начальном этапе экспериментального исследования, до начала формирующего эксперимента испытуемые в большинстве обладали недостаточным и низким уровнем медиакомпетентности, что и подтверждает необходимость ввести в эксперимент разработанную нами модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования.

Следующим решением экспериментальной задачи на этапе констатирующего эксперимента являлось в форме групповой и индивидуальной психолого-педагогической диагностики провести оценку медиа-компетенций о коммуникативном процессе (опросник автора Оськина С.А.) и определить уровень коммуникативной установки у будущего менеджера с помощью методики диагностики коммуникативной установки (автора Бойко В.В.) (Приложение Д).

С помощью указанных методик нам удалось выявить негативную коммуникативные установки магистрантов, которые неблагоприятно сказываются не только на проведении коммуникативного процесса, но и на эмоциональном состоянии студентов.

Мы получили экспериментальные данные путем подсчета баллов по каждому из признаков коммуникативной установки: завуалированная жестокость в отношениях к другим, в суждениях о них, открытая жестокость в отношениях к людям, обоснованный негативизм в суждениях о людях, брюзжание, что означает склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью; негативный личный опыт общения с окружающими.

Интерпретируя полученные экспериментальные результаты следует отметить о высоких показателях признаков негативной коммуникативной установки у испытуемых, так у 68 % суммарный балл выше общего среднего, что свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки, которая неблагоприятно сказывается не только на коммуникативном процессе, но и на их психоэмоциональном состоянии, что должно вызывать обеспокоенность со стороны преподавателей.

Таблица 3. – Средние значения по диагностике коммуникативной установки будущего менеджера (до формирующего эксперимента)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | Средние значения негативной коммуникативной установки | | | | | |
| КГ-1 | ЭГ-1 | КГ-2 | ЭГ-2 | КГ-3 | ЭГ-3 |
| 1.Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них | 20,5 | 28,5 | 20,5 | 29,5 | 21,5 | 30,5 |
| 2.Открытая жестокость в отношениях к людям | 2,4 | 1,4 | 2,4 | 1,4 | 2,4 | 1,4 |
| 3.Обоснованный негативизм в суждениях о людях | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 |
| 4. Брюзжание, негативный опыт общения | 2,70 | 1,70 | 3,70 | 1,70 | 2,90 | 1,70 |
| 5. Негативная коммуникативная установка | 38,8 | 42,8 | 35,8 | 42,9 | 34,8 | 42,8 |

Результаты, представленные в табл. 3 свидетельствует о з*авуалированной жестокости* в отношениях к людям, в суждениях о них отчетливо выражена у 25 % испытуемых.

Данный показатель коммуникативной установки будущего менеджера преобладает среди других ее компонентов. Необходимо обратить внимание на показатель *открытой жестокости в отношениях к людям,* который говорит о том, что личность с максимальным количеством баллов по нему не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих, делает о них резкие и однозначные выводы.

Третий показатель коммуникативной установки, получивший высокий средний показатель проявления — обоснованный негативизм в суждениях о людях, который выражается в объективно обусловленных отрицательных выводах о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия. Негативный личный опыт их общения с окружающими людьми как компонент коммуникативной установки говорит о том, что некоторым из них не везет на ближайший круг друзей и знакомых. Такой компонент коммуникативной установки, как склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью, проявился у студентов в меньшей степени. Возможно, это связано с возрастом данной категории испытуемых, когда брюзжание им не свойственно.

Для большей наглядности графически изобразим полученные экспериментальные данные констатирующего эксперимента по медиа-знаниям о коммуникативном процессе и оценке коммуникативной установке будущего менеджера.

Рис. 7 - Средние значения негативной коммуникативной установки у будущего менеджера на этапе констатирующего эксперимента

Экспериментальные результаты, полученные с помощью методики диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко свидетельствуют, о том, что обнаружено большое количество испытуемых с высокими показателями негативной коммуникационной составляющей.

Полученные результаты данного эксперимента показывают, что у испытуемых напряженные эмоциональные состояния, которые могут усугубится неправильным и неадаптивные поведение в цифровой образовательной среде.

Полученные данные убеждают нас разработать психолого-педагогическую программу по развивающей, психокоррекционной работе по улучшению коммуникативных установок у будущего менеджера, так как коммуникативная компетентность является особой составляющей медиакомпетентности.

В продолжение экспериментальной работы над исследованием медиакомпетентности мы придавали большое внимание, что мы работаем над формированием медиакомпетентности будущего менеджера образования. С этой целью на диагностическом уровне констатирующего эксперимента необходимо исследовать коммуникативные способности в совокупности с организаторскими способностями личности.

Для решения поставленной задачи с помощью методика «коммуникативные и организаторские способности личности» (авторы В.В. Синявский и Б. А. Федоршин) (приложение Л) нами было проведен эксперимент на особенностей поведения в различных ситуациях, определяющие коммуникативные и организаторские способности будущего менеджера.

Особенности поведения, которые мы наблюдали, к примеру, общителен ли он или предпочитает одиночество; быстро ли привыкает к новым людям; как относится к общественной работе; не боится ли публичных выступлений и др.

Студенты приняли активное участие в этом эксперименте, отвечали оперативно и честно. Полученные результаты были интерпретированы с помощью дешифраторов, в которых была выставлена максимальная сумма «идеальных ответов», отражающих ярко выраженные коммуникативные и организаторские склонности. Обработанные нами данные тестирования мы внесли в таблицу 4.

Таблица 4. - Показатели проявления коммуникативных и организаторских способностей личности будущего менеджера

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| К | Оценка | Уровень проявления коммуникативных склонностей | Кол-во студентов |
| 0,10-0,45 | **1** | Низкий | 87 (58 %) |
| 0,56-0,65 | **3** | Средний | 43 (28%) |
| 0,66-0,75 | **4** | Высокий | 20 (14%) |

Согласно полученным результатам, представленным в таблице 4, большинство испытуемых (58 %) получили оценку 1 и характеризовались низким уровнем проявления организаторских способностей в коммуникативной и медиадеятельности.

Магистранты - будущие менеджеры образования:

1. низкого уровня отличались замкнутостью, не стремились к общению, чувствовали себя скованно в новой компании, предпочитали проводить время в одиночестве, ограничивая свои знакомства, и испытывали трудности в установлении контактов с людьми и в публичном выступлении перед аудиторией, стеснялись отстаивать свое мнение;

2. попавшие под средний уровень в количестве 28 % получили оценку 3, и характеризовались средним уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей как личности будущего управленца. Они характеризовались следующими качествами: стремлением к контактам с людьми, не ограничивая круг своих знакомств, отстаивали свое мнение, однако «потенциал» этих способностей не отличается высокой устойчивостью.

3. для испытуемых, получивших оценку 4, a это стали 14 % респондентов от общей выборки, и это означало, что они попали в высокий уровень. Испытуемые, получившие оценку 4, отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они легко устанавливали контакты с людьми, постоянно стремились расширить круг знакомых, проявляли инициативу в общении и старались поддерживать дружеские отношения с людьми. Они легко чувствуют себя в незнакомой компании людей, легко вступают в контакт и налаживали дружеские взаимоотношения. Испытуемые этой группы инициативны в общении, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими людьми.

Проанализировав полученные результаты данной методики, можно сделать вывод о том, что у большинства респондентов, подвергших эксперименту был выявлен низкий уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей.

По итогам анкетирования, опроса, самодиагностики и диагностики студенты, проявившие низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей, a также показавшие низкий уровень сформированности медиакомпетентности были определены в экспериментальные группы, которые в дальнейшем примут участие в формирующем эксперименте.

Следующей задачей констатирующего эксперимента являлось исследование состояния мотивационно-ценностной направленности будущего менеджера до начала формирующего эксперимента.

Исследование мотивационной направленности, a также влияния мотивационных феноменов на различные стороны профессиональной деятельности менеджера образования является одной из ключевых проблем в психолого-педагогической науке.

В современном информационном обществе роль и значение человеческого фактора высока, и поэтому нельзя не учитывать закономерности человеческого поведения и связанной с этим мотивационной направленности. Тем более что мотивация персонала на достижение высоких показателей в профессиональной деятельности является особенно актуальной для современном мире, где уже сейчас остро ощущается недостаток человеческих ресурсов, что может быть компенсировано только улучшением качественных характеристик персонала и его направленностью на высокие достижения [35, 36].

Активность личности менеджера образования в профессиональной деятельности обусловлена ее представлениями о достиженческих мотивах. Мотивационный блок, включающий в себя потребности и мотивационные установки является его системообразующим признаком, определяет направление, глубину, успешность функционирования профессионально-личностного потенциала специалиста и обеспечивает его поступательное профессиональное развитие [89].

Для характеристики эмоциональной и мотивационно-ценностной оставляющей медиакомпетентности общей выборки студентов, были проведены статистические процедуры по выявлению мотивации достижения к успеху и мотивации к избеганию неудачи, общительности, открытости, эмоциональной лабильности, креативности, самопониманию, гибкости в поведении и мышлении.

Экспериментальная работа по выявлению указанных показателей была осуществлена с помощью методик: тест диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методики диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса; тест-опросник измерения мотивации достижения Мехрабиана; Фрайбургского многофакторного личностного опросника; опросник самоактуализации личности САМОАЛ.

Полученные результаты мотивационной направленности студентов всей выборки по всем исследуемым показателям представлена в табл. 5.

Таблица 5. - Различия в мотивационной направленности у будущих менеджеров общей выборки (до формирующего эксперимента)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Переменные | Студенческая исследовательская выборка | | | | | | Критерий H |
| КГ-1 | ЭГ-1 | КГ-2 | ЭГ-2 | КГ-3 | ЭГ-3 |
| Мотивация достижения | 164 | 158 | 165 | 159 | 163 | 158 | 0.000 |
| Ориентация во времени | 13.42 | 9.11 | 12.96 | 7.09 | 12.96 | 7.09 | 0.000 |
| Ценности | 13.29 | 8.93 | 12.40 | 6.77 | 12.40 | 6.77 | 0.000 |
| Взгляд на природу человека | 13.25 | 7.26 | 14.35 | 5.09 | 14.35 | 5.09 | 0.000 |
| Потребность в познании | 13.58 | 7.78 | 14.02 | 5.74 | 14.02 | 5.74 | 0.000 |
| Креативность | 13.81 | 8.44 | 14.20 | 5.59 | 14.20 | 5.59 | 0.000 |
| Автономность | 13.67 | 8.86 | 14.44 | 7.78 | 14.44 | 7.78 | 0.000 |
| Спонтанность | 13.36 | 8.28 | 14.61 | 7.65 | 14.61 | 7.65 | 0.000 |
| Самопонимание | 13.79 | 8.01 | 15.61 | 5.92 | 15.61 | 6.92 | 0.000 |
| Аутосимпатия | 14.28 | 8.75 | 15.42 | 6.34 | 15.42 | 6.34 | 0.000 |
| Контактность | 14.88 | 9.06 | 13.95 | 7.35 | 13.95 | 7.35 | 0.000 |
| Гибкость в общении | 13.62 | 8.15 | 14.11 | 6.12 | 14.11 | 6.12 | 0.000 |
| Соотношение развивающих мотивов и мотивов поддержания | 13.62 | 8.15 | 14.11 | 6.12 | 14.11 | 6.12 | 0.000 |
| Общительность | 7.00 | 8.14 | 6.60 | 5.78 | 6.60 | 5.78 | 0.000 |
| Открытость | 9.67 | 9.56 | 9.83 | 9.57 | 9.83 | 9.27 | 0.000 |
| Эмоциональная лабильность | 7.44 | 4.86 | 8.44 | 9.24 | 8.44 | 9.25 | 0.000 |

H - Критерий Крускала-Уоллеса показывает только общую картину различий не вскрывая количественных различий между ними, которые можно выявить при попарных сравнениях этих кластеров по изучаемым показателям. Поэтому мы использовали также критерий Манна-Уитни для сравнения попарно каждой группы с каждым. Результаты этого сравнения представлены в табл. 6. где представлена только значимость различий.

Таблица 6. - Попарное сравнение групп студенческой общей выборки

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатели | Сравниваемые группы | | |
| КГ-1 и ЭГ-1 | КГ-2 и ЭГ-2 | КГ-3 и ЭГ-3 |
| Мотивация достижения | 0.005 | 0.006 | 0.006 |
| Ориентация во времени | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| Ценности | 0.000 | 0.005 | 0.000 |
| Взгляд на природу человека | 0.003 | 0.000 | 0.005 |
| Потребность в познании | 0.005 | 0.006 | 0.006 |
| Креативность | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| Автономность | 0.000 | 0.005 | 0.000 |
| Спонтанность | 0.003 | 0.000 | 0.005 |
| Самопонимание | 0.005 | 0.006 | 0.006 |
| Аутосимпатия | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| Контактность | 0.000 | 0.005 | 0.000 |
| Гибкость в общении | 0.003 | 0.000 | 0.005 |
| Соотношение развивающих мотивов и мотивов поддержания | 0.003 | 0.000 | 0.005 |
| Общительность | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| Открытость | 0.000 | 0.005 | 0.000 |
| Эмоциональная лабильность | 0.003 | 0.000 | 0.005 |

Обобщив данные, представленные в табл. 6 можем заключить, что студенты контрольных групп имели средние значения по исследуемым показателям выше, чем у испытуемых экспериментальных групп на этапе констатирующего эксперимента. В контрольных группах будущие менеджеры показали уровень мотивации выше, чем в экспериментальных группах (рисунок 8).

Рис. 8. Различия между контрольными и экспериментальными группами будущих менеджеров по уровню мотивации, самоактуализации и социальной адаптации

На рис. 8 графически представлены профили контрольных и экспериментальных групп студентов по всем показателям, кроме показателя мотивации достижения.

Для лучшей демонстративности графического изображения показатель мотивации достижения в силу значительного преувеличения его количественных показателей по сравнению с другими показателями исключен из представляемых на графике показателей. Однако он включен в таблицы 5 и 6.

В целом, в выборке как экспериментальных так и контрольных групп прослеживается двухвекторность мотивации достижения: мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи.

Магистранты - будущие менеджеры с высокими показателями самоактуализации на констатирующем эксперименте были определены в контрольную группу.

Магистранты - будущие менеджеры с явным преобладанием мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения при напряженности механизмов самоактуализации и умеренным ослаблением механизмов социальной адаптации были определены в экспериментальные группы.

Предполагаем, что на этапе формирующего эксперимента студенты экспериментальных групп согласно их возрастному характеру процессе освоения психолого-педагогической программы апробируют тренинги социализации и личностного становления трансформируются в более гармоничный вариант с усилением достиженческого компонента в мотивационной сфере и гармонизацией личностных структур.

Таким образом, в мотивационно-эмоционально-ценностную психологическую характеристику будущего менеджера высокого уровня на основе полученных результатов данного эмпирического исследования можно сделать заключение.

Студенты показывающие высокий уровень мотивации достижения предпочитают насыщенность жизни «здесь и теперь»; приверженностью истине, красоте, целостности и другим ценностям, присущим самоактуализирующимся личностям; верой в человеческие возможности, потребностью в познании, стремлением к творчеству, креативности, автономностью, спонтанностью, критичности в мышлении, гибкостью в общении, а также преобладанием развивающих мотивов над мотивами поддержания.

Для студентов, попавших в экспериментальные группы был характерен меньший, хотя и находящийся в пределах нормы, уровень адаптации, а именно: более высокий уровень эмоциональной неустойчивости, меньшая защищенность от стресс-факторов, низкая общительность, эмоциональная лабильность и самокритичность, a также преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения.

**2.2.2 Оценка влияния авторского онлайн-курса «Цифровой этикет» на эффективность формирования медиакомпетенций будущих менеджеров образования**

На этапе данного экспериментального исследования стала задача разработки концептуальной схемы онлайн курса «Цифровой этикет» для применения в исследовании влияния разработанного авторского онлайн-курса «Цифровой этикет» на формирование ключевых медиа-компетенций в рамках международного сетевого взаимодействия студентов (со студентами магистратуры МГПУ – Московский городской педагогический университет).

Экспериментальный курс проводился с сентября по декабрь 2020 года и позволил выявить приоритетные учебные методики и технологии развития и закрепления ключевых медиа-компетенций современного цифрового поколения.

Исследовательская учебная группа (230 студентов) была создана совместно с студентами магистратуры МГПУ (155 студентов) и со студентами казахстанских вузов (75 студентов) УДН им. акад. А. Куатбекова; Университет Мирас; ЮКУ им. М. Ауэзова в рамках совместного дистанционного курса «Цифровой этикет» и проводился с использованием цифровых возможностей образовательной онлайн платформы Moodle и социальной сети Facebook.

Специальности магистратуры с казахстанской стороны – «Педагогика и психология»; «Менеджмент»; «Менеджмент в образовании».

С российской стороны приняли участие студенты специальностей: «Позитивная психология в консультировании и управлении»; «Психолого-педагогическая инноватика»; «Современные технологии в образовании»; «Проектирование образовательного опыта современного обучающегося»; «Международная коммуникация в сфере бизнеса и менеджмента»; «Медиаобразование»; «Медиакультура в образовании, политике и искусстве»; «Медиабезопасность личности в цифровую эпоху»; «Медиаобразование в сфере межнациональных отношений».

Экспертами выступили 7 преподавателей Московского городского педагогического университета, 5 преподавателей Университет Мирас, КазНПУ им Абая (2 чел) университет Дружбы Народов им. акад. А. Куатбекова и преподаватели (3 чел) Южно-Казахстанского университета им. М.Ауэзова, преподаватели инструктировали и моделировали учебную деятельность студентов на цифровых медиа-платформах и оценивали процесс эффективного сетевого взаимодействия.

Теоретические аспекты актуальности цифровой грамотности как преподавателей, так и студентов, a также влияния веб-обучения на формирование медиакомпетенций и разработанная авторская модель медиакомпетентности представлена нами в подразделе 1.2 настоящего диссертационного исследования.

Совместный дистанционный учебный курс «Цифровой этикет» проводился с использованием цифровых возможностей образовательной онлайн платформы Moodle и социальной сети Facebook.

Экспериментальными задачами, в контексте изучения влияния веб-образования на развитие ключевых медиакомпетенций студентов, являлось:

1. Разработать концепцию совместного дистанционного онлайн курса «Цифровой этикет» с использованием цифровых возможностей образовательной онлайн платформы Moodle и социальной сети Facebook.
2. Организовать учебную деятельность студентов магистратуры вышеназванных педагогических университетов и в процессе обучения выявить приоритетные учебные методики и технологии развития и закрепления ключевых медиа-компетенций современного цифрового поколения.
3. Разработать структуру медиакомпетентности с компетентным наполнением по ключевым аспектам: цифровая грамотность, интерпретация контента, генерация контента и цифровая осознанность.
4. Провести анкетирование студентов в начале и по окончанию учебного курса и выявить учебный прогресс в развитии медиа-компетенций в процессе учебной деятельности.
5. Определить ключевые факторы успеха веб-обучения в направлении развития и закрепления современных медиа-компетенций
6. Апробировать разработанную авторскую модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде.

Веб-образование — это общая концепция преподавания и обучения в Интернете с помощью технологических инструментов и платформ. Веб-обучение приносит обучающимся много преимуществ, поскольку этот тип обучения предполагает ориентацию на учащихся, он более гибок, а также может улучшить взаимодействие со студентами, предоставляя асинхронные и синхронные образовательные инструменты, такие как электронная почта, форумы, чаты, видеоконференции. Онлайн обучение способно удовлетворить потребности современных студентов, исходя из их индивидуальных требований и предпочтений.

Процесс электронного обучения в высшем образовании осуществляется с помощью различных онлайн-платформ рассмотрен многими зарубежными исследователями:

К наиболее важным функциям платформ онлайн-обучения, Wargadinata, W. относит форумы, которые позволяют студентам и преподавателям общаться и сотрудничать в асинхронном режиме, веб-конференции, которые позволяют использовать видео и аудио возможности, чат, где пользователи могут отправлять сообщения и получать ответы в режиме реального времени [114]. Веб-обучение Shahzad, A., определяет, как подход к процессу обучения и преподавания, в котором заложена модель обретения и использования знаний с использованием цифровых медиаресурсов и коммуникационных технологий для обеспечения качественного сотрудничества [115]. Onyema, E.M., Avcı Ü., Ergün E считают, что веб-обучение подпадает под более широкое понимание образовательной деятельности на основе технологий через веб-сайты, учебные порталы, видеоконференции, YouTube, мобильные приложения и тысячи типов веб-сайтов для инструментов смешанного обучения [116].

В настоящее время, высшие учебные заведения реализуют процесс ускоренной цифровизации, уделяя все большее внимание переходу к онлайн и дистанционному обучению. Elumalai K. V., Sankar J. P., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M., Abumelha. M. A. установили, что эффективное и действенное использование цифровых технологий зависит от необходимых навыков, таких как как цифровая и информационная грамотность [117]. В связи с этим, Ramírez-García A., González-Fernández N. Говорят, что образовательные учреждения, должны сосредотачивать педагогические усилия не только на образовательном процессе, но и на вовлечении студентов в исследования, творчество и инновации. Необходимо найти увлекательный способ обучения и тесно сотрудничать с профессиональными отраслями, предлагая инновационные идеи и стартапы для меняющейся среды [118].

Формирования медиа- и IT-компетенций современного специалиста связана с бурным развитием информационных и коммуникационных технологий, в также, с формированием цифрового общества, в котором большинство профессий связано с поиском, хранением, обработкой, представлением и передачей различных данных.

Итак, развитие ключевых компетенций, включая цифровые, медиа, компетенций, является одним из приоритетов повышения качества профессиональных кадров в целом, будущих менеджеров в частности. На основании данного вывода, заключенного нами и на основе анализа вышеперечисленных исследований зарубежных ученых, мы попытались разработать авторскую концептуальную схему онлайн курса «Цифровой этикет» (рисунок 9).

*\*авторская разработка*

Видео инструкции, короткие текстовые и аудио сообщения

Практическое индивидуальное задание

Практическое групповое задание

Аннотирование результатов и публикация в цифровой медиа-среде

***Цифровая поддержка***

Образовательная онлайн платформа Moodle Учебная группа в Facebook

Рис. 9. Концептуальная схема онлайн курса «Цифровой этикет»

В контексте высшего образования развитие набора компетенций, позволяющих эффективно и действенно использовать цифровые технологии, является критически важным условием для успеха студентов и обучения на протяжении всей жизни.

Медиакомпетентность в цифровой среде считается важным средством решения проблем, критического мышления, непрерывного обучения и адекватного функционирования как для опытных преподавателей, так и для новых поколений студентов.

В начале и по окончанию учебного курса участники образовательного эксперимента дали субъективную оценку степени персональной медиакомпетентности и медиаграмотности (Табл. 8), что позволило выявить учебный прогресс в развитии медиа-компетенций в процессе учебной деятельности.

Степень медиакомпетентности студенты оценивали в четырех аспектах: цифровая грамотность, интерпретация контента, генерация контента и цифровая осознанность.

Таблица 8. - Субъективная оценка степени развития персональных медиа-компетенций (подробно в приложении 1)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Медиа-компетенции | | Оценивание  (от1-100 балов) | |
| MK-1 | Цифровая грамотность – владение технологическими навыками работы в цифровой среде | | | |
| MK-1.1. | Использование оборудования, необходимого для работы в цифровой среде | | | |
| MK-1.2. | Использование программного обеспечения, необходимого для работы в цифровой среде | | | |
| MK-1.3. | Использование основных технологических инструментов работы в цифровой среде | | | |
| MK-1.4. | Использование инструментов поиска для сбора информации | | | |
| MK-1.5. | Использование различных медиа - сред для поиска информации | | | |
| MK-2 | Интерпретация контента – способность фильтровать контент и извлекать соответствующие значения | | | |
| MK-2.1. | Понимание и интерпретация контента медиа ресурсов с политической, экономической и социальной точек зрения | | | |
| MK-2.2. | Определение коммерческого наполнения медиа контента | | | |
| MK-2.3. | Классификация медиа-сообщений в зависимости от их продуцентов, типов, целей, аудитории потребителей и т. д | | | |
| MK-2.4. | Сравнение новостей и информации из разных медиа ресурсов и выявление достоверных фактов | | | |
| MK-2.5. | Оценка точности и достоверности сообщений в цифровых медиа | | | |
| MK-2.6. | Идентификация и управление контекстной диссоциацией между чувством и мнением, эмоциональной природой, рациональностью | | | |
| MK-3 | Генерация контента – способность общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде | | | |
| MK-3.1. | Разработка оригинального визуального и текстового медиа контента | | | |
| MK-3.2. | Выбор подходящих изображения для публикации созданного медиа контента | | | |
| MK-3.3. | Интеллектуальное влияние на мнение общества посредством участия в социальных группах | | | |
| MK-3.4. | Формирование персональных убеждений и объяснение актуальных событий с разных точек зрения | | | |
| MK-3.5. | Эффективное общение и сотрудничество на цифровых медиа платформах | | | |
| MK-3.6. | Целевое участие в обсуждениях и написание аргументированных комментариев | | | |
| MK-3.7. | Разработка и размещение контента на цифровых медиа платформах, отражающее критическое мышление по определенным вопросам | | | |
| MK-3.8. | Убеждение в верности аргументов перед публикацией контента | | | |
| MK-4 | Цифровая осознанность – способность осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиа пространстве | | | |
| MK-4.1. | Генерация цифрового медиа контента, уважающего различные идеи, взгляды и частную жизнь людей | | | |
| MK-4.2. | Анализ и оценка потенциального влияния содержания созданного медиа контента на социум | | | |
| MK-4.3. | Оценка и осознание правовых и этических принципов взаимодействия в медиа пространстве (авторское право, права человека, конфиденциальность и т. д.). | | | |
| MK-4.4. | Осознание причинное следственных связей цифрового продуцирования медиа контента | | | |
| MK-4.5. | Этичность, тактичность и проявление уважения к участникам групповых дискуссий на цифровых медиа платформах | | | |
| MK-4.6. | Тематическая компетентность в дискуссионной деятельности | | | |
| *Низкий уровень*  *(0-50)* | | *Средний уровень*  *(50-80)* | | *Высокий уровень*  *(80-100)* |

*\*авторская разработка*

Следует отметить, исследование, проведенное в рамках дистанционного онлайн курса «Цифровой этикет» на платформе Moodle, имеет некоторые ограничения, связаны с субъективизмом в оценке степени развития ключевых навыков и медиа-компетенций, медиакомпетентности и медиаграмотности и описательным характером результатов.

Поскольку, целевые намерения исследования базировались на определении и структуризации медиакомпетентности в рамках цифровых подходов к обретению профессионального образования, результаты исследования подтверждают эффективность цифровых инструментов, предоставленных онлайн платформами в реализации целей учебных практик.

Полученные результаты анкетирования (Таблица 8), проведенного в начале учебной деятельности, предоставили возможность очертить коллективный уровень медиакомпетентности исследуемой группы.

С точки зрения цифровой грамотности, большинство студентов определили средний (65%) и низкий (25%) уровень компетентности в использовании цифрового оборудования, программного обеспечения и основных технологических инструментов для работы в цифровой среде. Первоначально, студенты недостаточно владели навыками использования инструментов поиска, а также, различных медиа-сред для сбора информации. 49% студентов оценили персональные компетенции по интерпретации информационного контента на низком уровне, а 41% - на среднем.

Навыками понимание и интерпретация контента медиа ресурсов с политической, экономической и социальной точек зрения на высоком уровне владели 33 студента, на среднем – 87, а на низком 110.

Определять коммерческое наполнение медиа контента, классифицировать медиа-сообщений в зависимости от их продуцентов, типов, целей, аудитории потребителей и т. д, а также сравнивать информацию из разных медиа ресурсов и выявлять достоверные факты у студентов вызывало трудности.

На низких этапах развития перебывали навыки оценки точности и достоверности сообщений в цифровых медиа, идентификации и управления контекстной диссоциацией между чувством и мнением и эмоциональной природой, и рациональностью.

Испытуемые оценили персональную компетентность в генерации медиа контента на низком (55%), среднем (36%) и высоком (9%) уровнях. Навыки разработки оригинального визуального и текстового медиа контента, выбор подходящих изображения для публикаций, по мнению студентов, нуждались в дополнительном развитии.

Будущие менеджеры определили недостаточную компетентность в сотрудничестве на цифровых медиа платформах, в написании аргументированных комментариев, персональных убеждений и объяснений актуальных событий с разных точек зрения. Ученики определили персональную цифровую осознанность на низком (66%), среднем (30%) и высоком (4%) уровне.

В комплексе, на начальном этапе экспериментального учебного курса, студенты владели недостаточным уровнем медиакомпетентности и медиаграмотности, что определило необходимость в развитии и закреплении компетенций 21 века, необходимых современным профессионалам, в том числе и будущим менеджерам образования.

Для модераторов и инструкторов курса, анкетирование структурировало целевые сферы педагогического вмешательства и предоставило базис для оценки эффективности применения цифровых методик и технологий в рамках образовательного курса.

Таблица 9. - Субъективная оценка степени развития персональных медиа-компетенций в начале учебного курса

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| МЕДИА-КОМПЕТЕНЦИИ | N - 230 чел. | | | |
| Уровни | | | |
|  | Низкий  (0-50) | Средний  (50-80) | Высокий  (80-100) | |
| MK-1. ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ | | | | |
| MK-1.1. | 62 | 145 | | 23 |
| MK-1.2. | 74 | 135 | | 21 |
| MK-1.3. | 64 | 147 | | 19 |
| MK-1.4. | 35 | 169 | | 26 |
| MK-1.5. | 50 | 152 | | 28 |
| *Средний %* | *25%* | *65%* | | *10%* |
| MK-2. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНТЕНТА | | | | |
| MK-2.1. | 110 | 87 | | 33 |
| MK-2.2. | 92 | 96 | | 42 |
| MK-2.3. | 123 | 82 | | 25 |
| MK-2.4. | 109 | 117 | | 4 |
| MK-2.5. | 114 | 99 | | 17 |
| MK-2.6. | 121 | 91 | | 18 |
| Средний % | 49% | 41% | | 10% |
| MK-3. ГЕНЕРАЦИЯ КОНТЕНТА | | | | |
| MK-3.1. | 123 | 78 | | 29 |
| MK-3.2. | 117 | 96 | | 17 |
| MK-3.4. | 129 | 84 | | 17 |
| MK-3.5. | 118 | 93 | | 19 |
| MK-3.6. | 124 | 79 | | 27 |
| MK-3.7. | 145 | 68 | | 17 |
| MK-3.8. | 139 | 84 | | 7 |
| Средний % | 55% | 36% | | 9% |
| MK-4. ЦИФРОВАЯ ОСОЗНАННОСТЬ | | | | |
| MK-4.1. | 145 | 79 | | 6 |
| MK-4.2. | 139 | 82 | | 9 |
| MK-4.3. | 167 | 45 | | 18 |
| MK-4.4. | 176 | 49 | | 5 |
| MK-4.5. | 110 | 98 | | 22 |
| MK-4.6. | 169 | 56 | | 5 |
| Средний % | 66% | 30% | | 4% |

Результаты анкетирования по окончанию учебного курса подтвердили эффективность учебных практик на цифровых медиа-платформах в направлении развития медиа-компетенций (Таблица 9).

По результатам самооценки, учебная деятельность позволила усовершенствовать цифровые навыки. Так, 47% студентов овладела средним уровнем, а 53% высоким уровнем цифровой грамотности.

Компетентность в интерпретации контента достигла средних (45%) и высоких (48%) показателей. Уровень умения генерировать медиа-контент была оценена средними (44%) и высокими (52%) балами. По мнению учеников, значительно возросла их цифровая осознанность и достигла среднего (41%) и высокого (49%) степени.

Таблица 10. - Субъективная оценка степени развития персональных медиа-компетенций по окончанию учебного курса

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| МЕДИА-КОМПЕТЕНЦИИ | N - 230 чел. | | |
| Уровни | | |
|  | Низкий  (0-50) | Средний  (50-80) | Высокий  (80-100) |
| MK-1. ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ | | | |
| MK-1.1. |  | 103 | 127 |
| MK-1.2. |  | 95 | 135 |
| MK-1.3. |  | 104 | 126 |
| MK-1.4. |  | 113 | 117 |
| MK-1.5. |  | 121 | 109 |
| Средний % | 0% | 47% | 53% |
| MK-2. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНТЕНТА | | | |
| MK-2.1. | 20 | 112 | 98 |
| MK-2.2. |  | 110 | 120 |
| MK-2.3. | 13 | 98 | 119 |
| MK-2.4. | 17 | 101 | 112 |
| MK-2.5. | 13 | 90 | 127 |
| MK-2.6. | 30 | 107 | 93 |
| Средний % | 7% | 45% | 48% |
| MK-3. ГЕНЕРАЦИЯ КОНТЕНТА | | | |
| MK-3.1. | 13 | 123 | 94 |
| MK-3.2. | 6 | 100 | 124 |
| MK-3.3. | 5 | 128 | 97 |
| MK-3.4. | 10 | 116 | 104 |
| MK-3.5. |  | 65 | 165 |
| MK-3.6. | 13 | 100 | 117 |
| MK-3.7. | 7 | 95 | 128 |
| MK-3.8. | 21 | 90 | 119 |
| Средний % | 4% | 44% | 52% |
| MK-4. ЦИФРОВАЯ ОСОЗНАННОСТЬ | | | |
| MK-4.1. | 20 | 104 | 106 |
| MK-4.2. | 33 | 99 | 98 |
| MK-4.3. | 46 | 79 | 105 |
| MK-4.4. | 11 | 126 | 93 |
| MK-4.5. |  | 78 | 152 |
| MK-4.6. | 26 | 85 | 119 |
| Средний % | 10% | 41% | 49% |

По окончанию курса, были определены ключевые факторы успеха онлайн обучения в направлении развития и закрепления медиа-компетенций, а именно:

- платформы онлайн обучения предоставляют все необходимые педагогические инструменты, обеспечивающие синхронную и асинхронную групповую связь, но интеграция учебной деятельности в среду социальных сетей, позволяет приблизить учебную практику к более реалистичному сценарию делового взаимодействие, тем самым оказывая положительное влияние на отношения магистрантов к их учебному опыту;

- веб-обучение, предоставляющее ученику короткие видео инструкции, текстовые и аудио сообщения, позволяет сформировать стойкую учебную стратегию, в которой легко и комфортно следовать курсу;

- персональное включение каждого магистранта в генерацию образовательного контента формирует учебную тактику стабильного развития целевых компетенций и навыков;

- групповые взаимодействия субъектов образовательного процесса, обусловленные курсом, обеспечивают потребность в их социализации и актуализации их учебного прогресса;

- медиакомпетентность и медиаграмотность является результатом четко спланированных и организованных практических действий магистрантов в цифровом медиапространстве;

- комплексно, медиакомпетентность и медиаграмотность формируют такие категории как: техническая грамотность, навыки интерпретации / генерации контента и цифровая осознанность (верификация модели медиакомпетентности в цифровой образовательной среде).

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило изучить влияние веб-образования на развития ключевых медиа-компетенций будущих менеджеров и выявить приоритетные учебные методики и технологии развития и закрепления ключевых медиа-компетенций современного цифрового поколения.

Апробация концепции совместного дистанционного онлайн курса «Цифровой этикет» с использованием цифровых возможностей образовательной онлайн платформы Moodle и социальной сети Facebook доказала свою эффективность.

Результаты анкетирования по окончанию учебного курса подтвердили эффективность учебных практик на цифровых медиа-платформах в направлении развития медиа-компетенций.

По результатам самооценки, учебная деятельность позволила усовершенствовать цифровые навыки. Так, 47% магистрантов овладела средним уровнем, а 53% высоким уровнем цифровой грамотности. Медиакомпетентность в интерпретации контента достигла средних (45%) и высоких (48%) показателей. Уровень умения генерировать медиаконтент была оценена средними (44%) и высокими (52%) балами. По мнению студентов, значительно возросла их цифровая осознанность и достигла среднего (41%) и высокого (49%) степени.

В направлении развития и закрепления медиа-компетенций к ключевым факторам успеха веб-обучения были отнесены следующие педагогические заметки и рекомендации*.*

Платформы онлайн обучения предоставляют все необходимые педагогические инструменты, обеспечивающие синхронную и асинхронную групповую связь, а интеграция учебной деятельности в среду социальных сетей, позволяет приблизить учебную практику к более реалистичному сценарию делового взаимодействие, тем самым оказывая положительное влияние на отношения магистрантов к их учебному опыту.

Веб-обучение, предоставляющее магистранту короткие видео инструкции, текстовые и аудио сообщения, позволяет сформировать стойкую учебную стратегию, в которой легко и комфортно следовать курсу.

Персональное включение каждого в генерацию образовательного контента формирует учебную тактику стабильного развития целевых компетенций и навыков. Групповые взаимодействия магистрантов, обусловленные курсом, обеспечивают потребность в их социализации и актуализации их учебного прогресса.

Медиакомпетентность является результатом четко спланированных и организованных практических действий магистрантов в цифровом медиапространстве.

Разработанная структура медиакомпетентности и медиаграмотности с компетентным наполнением по ключевым сферам, очертила векторы образовательной деятельности и стала основой для разработки модели медиа-грамотности в цифровой образовательной среде, которую формируют следующие медиа-компетенции:

1) цифровая грамотность – владение технологическими навыками работы в цифровой среде;

2) интерпретация контента –способность фильтровать контент и извлекать соответствующие значения;

3) генерация контента –способность общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде;

4) цифровая осознанность –способность осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиа пространстве.

По окончанию курса, были определены ключевые факторы успеха онлайн обучения в направлении развития и закрепления медиа-компетенций, а именно:

- платформы онлайн обучения предоставляют все необходимые педагогические инструменты, обеспечивающие синхронную и асинхронную групповую связь, но интеграция учебной деятельности в среду социальных сетей, позволяет приблизить учебную практику к более реалистичному сценарию делового взаимодействие, тем самым оказывая положительное влияние на отношения студентов к их учебному опыту;

- веб-обучение, предоставляющее ученику короткие видео инструкции, текстовые и аудио сообщения, позволяет сформировать стойкую учебную стратегию, в которой легко и комфортно следовать курсу;

- персональное включение каждого магистранта в генерацию образовательного контента формирует учебную тактику стабильного развития целевых компетенций и навыков;

- групповые взаимодействия субъектов образовательного процесса, обусловленные курсом, обеспечивают потребность в их социализации и актуализации их учебного прогресса;

- медиакомпетентность и медиаграмотность является результатом четко спланированных и организованных практических действий магистрантов в цифровом медиапространстве;

- комплексно, медиакомпетентность и медиаграмотность формируют такие категории как: техническая грамотность, навыки интерпретации / генерации контента и цифровая осознанность (верификация модели медиакомпетентности в цифровой образовательной среде).

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило изучить влияние веб-образования на развития ключевых медиа-компетенций студентов и выявить приоритетные учебные методики и технологии развития и закрепления ключевых медиа-компетенций современного цифрового поколения.

Апробация концепции совместного дистанционного онлайн курса «Цифровой этикет» с использованием цифровых возможностей образовательной онлайн платформы Moodle и социальной сети Facebook доказала свою эффективность

**2.2.3 Особенности использования медиаресурсов при подготовке будущих менеджеров образования**

В современном мире образованная и компетентная личность строит собственную профессиональную карьеру и принимает определенные личные решения, которые, несомненно, повлияют на ее жизнь. Именно образование позволяет человеку быть конкурентоспособным в современном информационном обществе, позволяет ему основываясь на собственном опыте предлагать творческие и креативные решения для выполнения многих видов жизненных задач. Учитывая столь высокую важность профессиональной медиакомпетентности в жизни современного человека вопрос касательно качества медиакомпетентности является одним из наиболее приоритетных в каждом цивилизованном государстве [119].

На данном этапе исследования нам предстоит изучить влияние цифровых медиаресурсов на развитие творческого, креативного и критического мышления будущих менеджеров образования.

Административный персонал высших учебных заведений является ключевым элементом в образовательном процессе. Организационная работа, выполняемая им, позволяет обучающимся в учебном заведении получать знания в комфортных условиях при минимальных энергетических потерях и с высокой степенью эффективности. Именно от качества работы управленческого персонала зависит качество образования, полученного студентами. Как и любая другая управляющая должность, менеджер в образовании должен обладать базовыми навыками управления и профессиональными компетенциями. При этом стоит учитывать обширность требований к квалификации выпускников со стороны не только работодателя, но и государства, и потенциальных клиентов [120, 121].

Потребность в высококвалифицированных специалистах в сфере управления образованием стимулирует развитие такой специализации как «Менеджер в образовании». Обучение по данной специализации проходит на уровне магистратуры при выборе соответствующей образовательной программы.

Такие вузы как: «Казахский национальный педагогический университет имени Абая», «Казахский национальная университет имени аль-Фараби», «Almaty Management University», «Turan-Astana University», университет Мирас, Южно-Казахстанский университет имени О. Ауэзова в текущий момент осуществляют подготовку административных кадров для управления в сфере образования.

Одним из наиболее острых вопросов предъявляемые к компетенции выпускников данной специальности состоит в навыках нестандартного поиска решения проблем. Наличие творческих способностей к разрешению рабочих конфликтов и сложных профессиональных ситуаций является одним из приоритетов обучения по специальности и может являться показателем качества обучения.

Творческие способности личности складываются из 2 основных компонентов: личностные особенности и приобретенный опыт. В процессе обучения можно стимулировать и развивать оба компонента, путем личностного воспитания и процесса обучения.

Увеличение количества медиа знаний, умений и навыков студентов педагогических специальностей позволяет им иметь более широкий спектр информации, которая будет храниться в памяти и в последующем будет подвергнута агглютинации. Итогом данного процесса является новый, имеющий высокую степень оригинальности продукт психической деятельности, представленный в различных формах мыследействия [115-120].

В качестве методов исследования данного вопроса в диссертационном исследовании нами использовался теоретический анализ существующих современных технологических и цифровых тенденций в образовании и метод анкетирования и опроса.

Для развитие профессионально значимых личностных качеств будущих менеджеров образования применяются различные методы стимулирования: case-study, flipped classroom, smart-study, индивидуальная и групповая работа и внеучебные мероприятия. Данные методы позволяет не только стимулировать развитие личности студента, но и также показывают высокую степень эффективности усвоения новых полученных знаний.

Использование метода «Flipped classroom» позволяет студентам получить наибольший уровень автономности учебного процесса. В данном случае студенты должны ознакомиться с учебным материалом в свободное время, в домашних условиях. Большую роль играет степень ответственности студента и его самостоятельности. Встреча с преподавателем в данной системе является лишь способом проверки и закрепления полученных знаний, умений и навыков [122,123,124].

Smart study представляется более широким понятием, включающем в себя не только способы построения учебных занятий, но и процесс образования в течении всего онтогенеза личности. Smart study направлена на постоянное получение человеком новых, современных знаний в весьма доступной форме. Организованный по данной системе учебный процесс подразумевает не только академические часы, но и творческие, предусмотренные для автономного развития студента. Smart study позволяет выстраивать гибкий график образования, что удобно в современном высокоактивном обществе [124].

Массовые открытые онлайн-курсы являются одной из современных форм образовательного процесса. По аналогии с Smart study и Flipped classroom обучение по данной методики требует большой доли самостоятельности со стороны обучающегося. Особенностью является многопоточность подобного рода занятий. Обучающиеся могут выбрать необходимые им курсы и пройти их, получив нужные знания, которые в последствии могут быть проверены преподавателем. Массовые открытые онлайн-курсы только начинают привлекать интерес студентов, что может в дальнейшем более глубоко внедрить их в систему образования [125, 126].

Если комплексно обобщить вышеперечисленные современные тенденции в образовании, можно проследить их общую закономерность успешного функционирования – свободный доступ к необходимой информации. Появление высокотехнологических средств коммуникации позволило по-новому посмотреть на процесс развития средств обучения студентов, разработать новейшие методы, основанные на использовании медиаресурсов [127, 128].

Социальные сети и мессенджеры в процессе образования выполняют связующую роль между преподавателем и студентами. Они позволяют удаленно передавать учебную или организационную информацию, что повышает эффективность обучения. Студенты часто используют социальные сети и для индивидуально-группового общения, совместного поиска решения учебных задач. Этот фактор является развивающим для коммуникативно-творческих способностей будущих менеджеров образования.

Если у социальных сетей и мессенджеров первоначальной целью не является помощь в организации учебного процесса, то разработка специализированной образовательной среды направлена исключительно на потребности образования. Примером подобной системы является информационно-программный комплекс «UNIVER» разработанный Институтом информационных технологий и инновационного развития Казахского национального университета имени аль-Фараби [129].

Данная система представляет собой среду, где возможно исключительно учебное взаимодействие между преподавателями и студентами. В нем реализованы возможности контроля знаний, и система самостоятельных работ студентов. Также в нем присутствует специализированный академический календарь, которое заполняет учебное заведение. Система имеет общий шаблон функционирования, что позволяет в легкой форме приобрести навыки по ее использованию. Система «UNIVER» является весьма востребованной в системе образования. Ее использование позволяет не только эффективно оценивать академическую успеваемость обучающихся, но и внедрять новые технологии обучения. Дополнительным положительным эффектом является то, что лица, не обладающие должной информационно-технологической компетенцией, могут получить данные навыки по мере обращения с простой структурой «UNIVER» [129].

Помимо отечественной продукции на экономическом рынке присутствуют и другие образовательные системы. Одна из таких систем является продуктом корпорации «Microsoft» - Microsoft Teams. Microsoft Teams является специальной образовательной средой, где существуют аналогичные механизмы учета академической успеваемости, как в системе «UNIVER [130].

Дополнительно к данному функционалу данный глобальный продукт дает возможности индивидуального общения между студентами и преподавателем. Система проверки домашнего задания интегрирована в Microsoft Teams, что значительно упрощает данный процесс

Системы «UNIVER» и «Microsoft Teams» не являются взаимоисключающими, даже напротив прекрасно могут дополнять друг друга. В Microsoft Teams отсутствует проработанная система учета оценок обучающихся, но сам процесс обучения в ней смоделирован с учетом глобального опыта многих стран. Microsoft Teams позволяет проводить занятия внутри собственной среды и вести парциальный учет по каждому занятию, но для комплексного учета успеваемости студентов лучше зарекомендовала себя отечественная система «UNIVER».

Дистанционная образовательная среда полностью удовлетворяет требования современных методов обучения. Она позволяет в полной мере раскрыть их особенности и оптимизировать время, расходуемое на получение образования. Но подобные системы созданы исключительно в организационных целях и учебный материал в них вноситься посредством преподавательского состава.

Для самостоятельного поиска учебного материала студенту необходимо помимо общих базовых навыков работы с информацией обращать внимание на способ ее подачи. Мультимедийные ресурсы представлены многоканальным способом передачи информации. Усвоение и запоминание материала в данном случае происходит более эффективное [131, 132].

Основным примером мультимедийного ресурса для образования является видеоматериал. Видеоматериалы воздействуют не только на аудиальные анализаторы, но и визуальные.

Большое количество видеоматериалов учебного профиля находятся в общественном доступе на существующих видеохостингах (YouTube, Twitch, SciVee и др.). На данных хостингах храниться не только научно-популизаторский материал, но и видеозаписи различных лекционных занятий, материал, демонстрирующий на практике применение тех или иных знаний. Это позволяет студенту, магистранту и докторанту более глубоко рассмотреть интересующие его темы, увидеть, как теоретическую основу феномена, так его взаимодействие с другими феноменами.

При рассмотрении проблемы использования медиаресурсов в образовательном процессе для формирования медиаграмотности и медиакомпетентности студентов не столь часто упоминается роль функционирующих онлайн-библиотек. Онлайн-библиотеки представляют собой определенные сервисы, предоставляющие услуги пользования собственным содержание на платной или безвозмездной основе. Среди существующих подобных сервисом можно выделить следующие: «e-library», «Cyberleninka», «Sciencedirect» [132, 133, 134].

Научная электронная библиотека «e-library» представляет собой крупнейшую на территории Российской Федерации библиотеку научных публикаций. В настоящее время в ней содержатся материалы более 90 млн. научных статей. Сервис является в текущий момент активным и является основополагающим звеном для оценки российского индекса научного цитирования. Библиотека имеет удобный интерфейс и функции расширенного поиска с удобной и масштабной системой фильтров. Материалы, находящиеся в данной библиотеке, могут находиться в открытом доступе либо же могут являться платными, с необходимостью внесения платы за доступ к информации [132].

«КиберЛенинка» представляет схожую с проектом «eLIBRARY.RU» систему, отличительной особенностью которой является полная бесплатность всех содержащихся материалов. Количество материалов по различным специальностям превышает более 2,440 млн. и постоянно дополняется. Дополнительной особенностью данного сервиса является возможности формирования ссылки по необходимым правилам в автоматическом режиме, что позволит студентам сэкономить время, которое они могут потратить на оформлении литературного списка в СРС. «КиберЛенинка» является сторонником свободного доступа к любым научным материалам и является независимым ресурсом [133].

«Sciencedirect» является продуктом «Elsevier» и представляет собой одну из крупнейших научных библиотек на английском языке.

В данной библиотеки содержатся материалы более чем 18 млн. научных статей и 42 тыс. электронных книг. При этом материалы на данной платформе находится лишь более 1,4 млн. статей. В свою очередь «Elsevier» обеспечивает высокую степень достоверности материалов. Все опубликованные материалы имеют высокую степень цитируемости и были многократно прорецензированы. Также система предоставляет доступ к уникальным журналам, индексируемых в базе «SCOPUS» [134].

Современный процесс обучения требует от студентов высокой доли самостоятельности и работы по индивидуальной программе и траектории. Объемы информации необходимые к усвоению растут с каждым годом, по мере увеличения знания в их профессиональной отрасли.

Построение процесса получения необходимых знаний у будущих специалистов менеджмента образования без использования современных технологий обучения уже не представляется фактически возможным. Будущий специалист должен обладать необходимыми знаниями по использованию медиатехнологий в образовании для их успешного применения в собственной профессии. В связи с этим возникает следующий вопрос: насколько хорошо ознакомлены магистранты, обучающиеся по научно-педагогическим образовательным программам медиатехнологиями и какие медиасредства они используют для собственного самообразования.

Для получения ответа на поставленный вопрос было проведено анонимное анкетирование среди магистрантов по специальностям «Педагогика и психология», «Менеджмент образования».

В анкетировании приняли участие вся общая исследовательская выборка студентов магистратуры Университета Дружбы народов имени А. Куатбекова и Южно-Казахстанского университета имени О. Ауэзова.

Краткая анкета состояла из 3 основных вопросов и одного вопроса-уточнения (если Вы пользуетесь ресурсами онлайн-библиотеке, то где Вы впервые узнали о онлайн-библиотеках: учебное заведение, самостоятельно, знакомые).

В таблице 11 приведены основные вопросы анкетирования среди общей исследовательской выборки студентов, ответивших на вопросы.

Таблица 11. - Результаты анкетирования по использованию медиаресурсов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вопросы анкеты | «Педагогика и психология» | «Менеджмент в образовании» |
| Пользуетесь ли Вы материалами из YouTube, Twitch, SciVee или других платформ для образовательных целей? | 100% | 100% |
| Пользуетесь ли Вы интернетом для поиска тематических презентаций и текстовых материалов необходимых для Вашего образования? | 100% | 100% |
| Пользуетесь ли Вы ресурсами онлайн-библиотек? | 34 % | 30 % |

Результаты проведенного анкетирования были собраны и обработаны в табл. 11 и проиллюстрированы на рисунке 10.

Анкетирование проходило в условиях полной анонимности для получения максимально достоверных ответов. Все участники исследования были заранее уведомлены, что результаты будут опубликованы без их имен и что необходимо отвечать искренне на поставленные вопросы.

Полученные результаты респондентов указывают на то, что все участники исследования используют видеохостинги с хранящимися в них видеоматериалами для собственного обучения. Идентичная ситуация наблюдается, когда речь заходит об ознакомления с различного рода презентациями и текстовыми материалами с сайтов. В случае же с 3-им вопросом, лишь 30 % участников исследования заявили о том, что пользуются услугами онлайн-библиотек.

Участникам, ответивших утвердительно на 3-ий вопрос был задан дополнительный вопрос касательно того, где они впервые узнали о существовании онлайн-библиотек. Участникам давалось 3 варианта ответа на данный вопрос. На рисунке 10 представлены результаты опроса предоставляются в виде диаграммы.

Рис. 10. Выбранные варианты ответов участников тестирования

В процессе рассмотрении ответов 25 участников исследования на дополнительный вопрос, было выделено, что учебное заведении лишь в 1 случае из 11 предоставило магистранту информацию о существовании онлайн-библиотек. В остальных случаях источником информированности студента являлось либо его личная поисковая активность, либо советы знакомых ему людей.

Таким образом, в современном высшем образовании существует множество инновационных методов обучения. Большинство данных методов базируется на самостоятельном изучении студентом интересующих его тем, поиск академического материала и подготовку к выступлению с данным материалом.

Качество полученных им знаний, оцениваемых преподавателем, конвертируется в его академическую оценку. Для успешной подготовки к занятиям обучающемуся требуется много времени и средств. Одним из наиболее доступных и эффективных средств являются медиаресурсы, содержащиеся в глобальной сети.

Данные ресурсы могут носить различный характер: видео, аудио, текстовые материалы и презентации, и студент вправе самостоятельно выбрать наиболее удобный для себя способ самообучения. В системе вузовского образования большое освещение получили лишь материалы видеохостингов и сайтов, в то время как материалы из специализированных научных библиотек часто не получают огласки среди студентов со стороны вуза.

Существуют рецензируемые онлайн-библиотеки, предоставляющие открытый или частично открытый доступ к содержащимся в них научных материалах. Помощь в ознакомлении с данными технологиями магистратов по специализации «Менеджмент в образовании» должна стать одной из основных задач учебного процесса.

В проведенном опросе было выявлено, что лишь 32% будущих менеджеров образования знакомы с онлайн-библиотеками.

Таким образом, мы рассмотрели все задачи, намеченные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Полученные на констатирующем этапе экспериментального исследования результаты подтверждают необходимость формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования на этапах образовательного процесса вузовской подготовки.

Таким образом по проблеме данного диссертационного исследования методическими и экспериментальными задачами диссертационного исследования являлось: разработать модель и программу психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности студентов педагогических вузов – будущих менеджеров образования; выявить приоритетные учебные методики и технологии развития и закрепления ключевых медиакомпетенций современного цифрового поколения; разработать структуру медиакомпетенций с компетентным наполнением по ключевым аспектам: цифровая грамотность, интерпретация контента, генерация контента и цифровая осознанность; провести анкетирование студентов в начале и по окончанию учебного курса и выявить учебный прогресс в развитии медиа-компетенций в процессе учебной деятельности; определить ключевые факторы успеха веб-обучения в направлении развития и закрепления современных медиа-компетенций; предложить модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде; конкретизировать содержание пробелов в формировании медиакомпетентности у студентов - будущих менеджеров образования; установить динамику формирования медиакомпетентности под влиянием специально разработанных мотивационных тренингов; раскрыть особенности формирования медиакомпетентности у студентов - будущих менеджеров образования в специально созданных условиях его стимулирования.

Исходя из анализа теоретических подходов, отраженных в первом разделе диссертации к формированию медиакомпетентности будущих менеджеров образования в условиях психолого-педагогического сопровождения, мы построили схему экспериментального исследования.

Все этапы экспериментального исследования были направлены на подтверждение разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования.

**2.3 Психолого-педагогическая программа формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования**

Предлагаемая тренинговая программа для формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования, постулирующая важное значение медиакомпетентности, внедрялась нами на организационно-формирующем этапе модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности.

Данная программа была нацелена, с помощью организованных психологических и педагогических методов, приемов и тренингов на совершенствование медиакомпетентности будущих менеджеров.

В результате освоения данной программы магистранты-будущие менеджеры образования обучаются устанавливать внутренние стандарты мотивационного и ценностного отношения к формированию медиакомпетентности, мотивируется к активному пониманию и достиженческому поведению в приобретении высокого уровня составляющих медиакомпетентности: когнитивной, поведенческой и эмоционально-ценностной.

Программа рассчитана на 60 часов. Программа состоит из ознакомительного (2 часа), теоретического блока (18 часов), и двух основных блока: мотивационно - формирующий (20 часов) и блок организации сетевого взаимодействия магистрантов для развития критического мышления и активации творческой, и креативной медиадеятельности и (20 часов).

Ознакомительный, теоретический и мотивационный блоки программы направлены на формирование *когнитивной составляющей* медиакомпетентности.

Блок организации сетевого взаимодействия студентов для развития критического мышления и активации творческой, и креативной медиадеятельности направлены на формирование *поведенческой и эмоционально-ценностной составляющих* медиакомпетентности.

В основном программа была рассчитана на экспериментальные группы, у которых в ходе констатирующего эксперимента были обнаружены: низкий и средний уровень сформированности медиа-компетенций, негативная коммуникативная установка, низкий показатель мотивации достижения успеха, высокий уровень мотивации избегания неуспеха и неудачи, низкий самоактуализационный потенциал, низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей, низкий уровень медиа-компетенций в овладении медиаресурсами, слабая выраженность мотивационных адаптивных поведенческих стратегий.

Следует отметить, что:

А) мотивация — это важный ключ к изменению, в ходе которого человек может по-настоящему изменить себя. Известно, что внешние стимулы, принуждение, страх могут быть только недолговременными факторами изменений. Мотивация представляет собой феномен, обладающий свойствами целенаправленности, намеренности и позитивной ориентированности, и работающий «в лучших интересах личности».

В) мотивация — это динамическое состояние мотивационных тенденций, которое может быть изменено на любом отрезке времени. Мотивация подвержена влиянию социального взаимодействия. Несмотря на то, что каждый юный человек уже обладает мотивацией, однако его мотивация очень сильно зависит от социального влияния, тех социальных условий и факторов, в которых пребывает человек. В подходе мотивационного усиления в качестве основы изменений понимаются внутренние факторы, внешние же факторы видятся условиями изменений. К таким условиям можно отнести влияние особенностей психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности в вузе, побуждающего к внутренне осознанному изменению личности студента.

*Организация работы с экспериментальной группами.*

На первом этапе ознакомительного блока магистранты экспериментальных групп получали информативный материал, направленный на ознакомление их с концепцией медиаграмотности и медиакомпетентности. Занятия на последующих блоках были как теоретические, так практического характера, лекции, диспуты, дискуссии, медиа-дискуссии, творческая проектная индивидуальная и групповая работа, организация сетевого взаимодействия магистрантов (табл. 12).

Таблица 12. - План занятий «Основы формирования медиаграмотности и медиакомпетентности»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Наименование тем | Теоретический  курс | Практический курс |
| 1 | Понятие о медиаграмотности и медиакомпетентности | Лекция | Эссе,  Дискуссии |
| 2 | Развитие навыков осознанного планирования и мотивационной психической и психологической саморегуляции. | Лекция | Мозговой штурм |
| 3 | Развитие потребности в достижении медиа-ЗУН, через преобладание у студентов мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неуспеха и неудачи | Лекция | Творческий поиск |
| 4 | Моя мотивационная стратегия достижения успеха и ее значение для личностного роста | Лекция | Эссе,  Творческий поиск |
| 5 | Изучение психологических основ медиакомпетентности. | Лекция | Творческий поиск |
| 6 | Моя самоактуализация и саморазвитие | Лекция | Эссе,  Моделирование |
| 7 | Использование медиасредств и медиаресурсов для осуществления эффективных медиа-дискуссий | Лекция | Моделирование |
| 8 | Субъективная оценка степени развития медиакомпетенций | Лекция | Эссе,  Ролевая игра |
| 9 | Психологические особенности коммуникативных установок, контакта и толерантности. | Лекция | Медиа-дискуссия |
| 10 | Вербальные и невербальные средства осуществления коммуникативного процесса | Лекция | Творческая проектная работа |
| 11 | Психологические особенности процесса слушания и обратная связь в коммуникативном процессе. Коммуникативные барьеры и их преодоление | Лекция | Творческая проектная работа |
| 12 | Эмоционально-чувственная сфера личности и ее значение в медиативном процессе | Лекция | Эссе,  Творческая проектная работа |

Этап формирования эмоционально-ценностной составляющей содержит структуру психологического тренинга, который включал комплекс педагогических и психологических занятий, объединенных в тренинговую программу формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования.

Основными условия в работе психологического тренинга по формированию медиакомпетентности являются:

* 1. создание благоприятного психологического климата в команде через выполнение психогимнастических упражнений, формирование эффективного взаимодействия членов команды, позволяющего магистрантам реализовывать их самоактуализационный и творческий потенциал.
  2. усвоение разработанных автором медиа-компетенций в формировании медиакомпетентности и ее составляющих компонентах (когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой составляющих).
  3. обучение испытуемых умению ставить перед собой высокие, но адекватные цели, формирование целеполагания.
  4. практическое использование магистрантами приобретенных в процессе творческой проектной деятельности медиа-компетенций в реальных жизненных ситуациях.
  5. проведение диспутов, медиа-дискуссий, ролевых игр, мотивационного интервьюирования для создания ситуаций рефлексии.
  6. решение ситуационных задач, просмотр видеороликов и кинофильмов, театральных постановок.
  7. психологические упражнения для снятия психологического напряжения, негативных коммуникативных установок, для повышения коммуникативной толерантности.
  8. подведение итогов.

*Психогимнастические упражнения*, включали в себя совокупность различных заданий педагога или психолога и были направлены на расширение границ понимания, развитие самосознания, регуляцию эмоционального состояния, формирование адаптивных стратегий поведения, нацеленных на положительную коммуникативную установку и достиженческую активность.

- *Ролевые игры*, в процессе которых студентам предоставляется возможность выражать свои эмоции, чувства и мысли, действовать исходя из той роли, в которой они находятся, и в соответствии с имеющимися у данной роли возможностями;

- *Групповая дискуссия,* используемая в формах анализа конкретных ситуаций и группового самоанализа, подготовка к медиа-дискуссиям.

-*Творческие задания*, которые активируют как индивидуальный, и групповой творческий и креативный поиск решения проблемы в цифровом образовательном пространстве.

В игровой форме происходит освоение способов гибкого мышления и поведения в медиа-коммуникации, где происходит формирование категориального аппарата, с помощью которого анализируются как собственные слова и поведение, так и поведение других людей, освоение приемов самоанализа, самонаблюдения.

*Основное внимание*в процессе реализации тренинговой программы − это разработка и ведение медиа – дискуссий и организация творческой проектной работы, которая осуществляется как в индивидуальных, так и в групповых формах. Студенты экспериментальных групп выполняют задания по творческому проекту вместе с педагогом и психологом.

Средствами формирования медиакомпетентности выступают действия, которые производились творческими проектными группами в соответствии со следующим планом: Сбор информации по проблеме медиаобразования, медиаграмотности и медиакомпетентности Составление плана работы. Обработка информационного материала с помощью компьютера. Теоретическая часть в виде эссе. Интерпретация полученных практических данных (таблицы, рисунки) и подведение итогов и защита, и выступление перед группой.

Формирование медиакомпетентности можно представить, как систему медиа-взаимодействия будущих менеджеров, при котором командная успешная деятельность закрепляет адаптивные формы поведения.

Для достижения рефлексии используемых мотивационных стратегий поведения с целью их дальнейшего обсуждения и улучшения применялись специальные технологии, формирующих у магистрантов умения мыслить позитивно – гибко, оптимистично и конструктивно интерпретировать как трудности и неудачи, так и позитивные жизненные ситуации, и успехи. Весьма полезны тренинги когнитивной переориентировки, программы, обучающих студентов, склонных отступать перед трудностями, новым более адаптивным атрибуциям. Внедрение такого рода тренингов в программу психолого-педагогического сопровождения будет приводить не только к изменению в мотивационной направленности студента к усвоению медиа-компетенций, но и в целом повышать достиженческую активность, самоэффективность и самоактуализацию [136, 137].

Приведем примеры комплекса упражнений и техник психологического тренинга, использованных нами в ходе формирующего эксперимента со студентами экспериментальных групп.

Упражнения, представленные в нашей программе представляют собой переработку и развитие в соответствии с задачами нашего исследования материала различных программ других авторов, нацеленных на развитие мотивации, личностного роста, самоактуализации, и саморазвития, положительной коммуникационной установки, совершенствования медиа знаний, умений, навыков, осознанности таких как Сидоренко Е. [138], Макшанов С.И., Н. Ю. Хрящева [139, 140].

*Комплекс психогимнастических упражнений:*

Психогимнастические упражнения позволяют студентам экспериментальных групп лучше узнать друг друга, снять эмоциональное напряжение и установить необходимый для совместной работы уровень доверия. Упражнения, должны соответствовать психологическому и физическому состоянию участников. После каждого упражнения следует обсуждение. Примеры взяты из материалов книги «Психогимнастика в тренинге» [140, с.21-29].

*Упражнение 1.* Инструкция: «Нам предстоит совместно решить одну задачу: как можно быстрее всем одновременно, не договариваясь и не произнося ни слова, «выбросить» одинаковое количество пальцев на обеих руках. Решать эту задачу мы будем следующим образом: я буду считать – раз, два, три – и на счет три все одновременно «выбрасывают» пальцы. Какое-то время, достаточное для того чтобы понять, справились ли мы с задачей, не опускаем руки. Если задача не решена, мы делаем очередную попытку. Понятно? Давайте начнем».

*Упражнение 2.* Инструкция: «Я буду показывать вам то или иное количество пальцев. Иногда – на одной руке, иногда – на двух. Сразу же после того, как я подниму руку (или руки), должны встать именно столько участников, сколько я покажу (не больше и не меньше). Например, если я поднимаю руку и показываю четыре пальца (поднимает и показывает), то как можно быстрее должны встать четверо из вас. Сесть они смогут только после того, как я опущу руку(и)». После выполнения упражнения проводится обсуждение, в ходе которого ведущий задает группе вопросы, которые помогают осознать приобретенный опыт. Среди этих вопросов обычно есть такие: «Что помогало справляться с задачей и что затрудняло ее выполнение?», «На что вы ориентировались, когда принимали решение встать?», «Как бы вы организовали совместную работу, если бы была возможность заранее обсудить способ выполнения задачи?». Обсуждение с применением этих вопросов помогает участникам закрепить некоторые полезные навыки и умения, которыми они будут использовать в ходе выполнения совместных заданий: навык быстрой ориентации в намерениях и состояниях других людей, умение согласовывать действия.

Также участники получают возможность лучше понять важность проявления инициативы и принятия ответственности не только за свои действия, но и за групповые результаты.

*Упражнение 3.* Инструкция: «Давайте встанем поближе друг к другу, образуем более тесный круг и все протянем руки к середине круга. По моей команде все одновременно возьмемся за руки и сделаем это так, чтобы в каждой руке каждого из нас оказалась одна чья-то рука. При этом постараемся не браться за руки с теми, кто стоит рядом с вами. Итак, давайте начнем. Раз, два, три». Когда участники соединили все руки попарно, им предлагают «распутаться», не разнимая при этом рук. Ведущий также может принимать участие в упражнении, но не продуцирует стратегий решения задачи на «распутывание». Если у участников возникает идея о том, что задача нерешаема, ведущий информирует группу, что это не так, и решение есть. Завершение упражнения может быть каким-либо из трех возможных. После выполнения упражнения проводится обсуждение. Участникам предлагается ответить на несколько вопросов: «Что нам помогало выполнить задание?», «Что можно было бы делать по-другому, чтобы быстрее выполнить задание?». Главными идеями в ходе обсуждения обычно бывают идеи о том, что для успешного выполнения важны доброжелательность, забота друг о друге, уважительное и бережное отношение друг к другу, внимание к любому мнению, прислушивание к оригинальным мнениям. Материал обсуждения и выводы участников могут быть использованы на последующих этапах работы группы.

*Комплекс упражнений, направленных на эмоционально-ценностную и поведенческую составляющие:*

*Варианты приветствия:*

*1. «Здравствуйте, а вот и Я!».* Студентам предлагается заявить о себе, показать свою индивидуальность, желание работать и общаться совместно с другими участниками группы. Способы самопрезентации могут быть самые разные: реклама, объявление в газете, рассказ о себе, песня, афоризм.

*2. Приветствие «Комплимент».* Придумать комплименты, соответствующие личным качествам участников и поприветствовать друг друга, озвучивая их.

*3. «Знаки внимания».* Студентам предлагается оказать знаки внимания друг другу. Предъявление их может осуществляться в разных формах: комплимент, открытка, письмо, подарок.

*4. «Попытка познакомиться».* Студентам предлагается поделиться результатами выполнения задания. Каждый должен рассказать о своих впечатлениях. На основании опыта и услышанного студенты должны сделать совместные выводы о том, что способствует эффективному установлению контакта с людьми.

*5. «Купе поезда».* Выбираются четверо желающих, которым предлагается ситуация: «Вы оказались в купе поезда. Никто не знаком друг с другом. Необходимо познакомиться и завязать разговор». После проигрывания ситуации проводится совместное обсуждение.

*6. «Встреча».* Студенты делятся по парам. Каждая пара получает карточку-задание, которое должны выполнить и разыграть. Примеры вариантов заданий: 1. Встреча с человеком, которого видите каждый день

*7. «Новые слова».* Студентам предлагается поприветствовать друг друга новым, необычным, интересным способом, так, чтобы это запомнилось навсегда.

*8. «Здравствуй, я рад тебя видеть ...».* Студенты должны поприветствовать друг друга, продолжив обращение «Здравствуй, я рад тебя видеть, потому что ты ...».

*9. «Передай информацию!».* Участники разбиваются на две команды, первым — зачитываются сообщения, они должны в точности донести до остальных. Выигрывает команда, которая более точно передала смысл сообщений.

*10. «Позитивные события».* Студентам предлагается рассказать о положительных и радостных событиях прошедшей недели. Рассказ должен отражать реальные события из их личной жизни, учебной, профессиональной или общественной деятельности.

*Психологические упражнения на визуализацию, рефлексию:*

*1. «Рисунок».* Студентам предлагается вспомнить неприятную ситуацию в недавнем прошлом. Взять цветные фломастеры и расслабленной левой рукой, нарисовать абстрактный рисунок. На обратной стороне рисунка написать свои чувства. Затем, посмотрев на рисунок, разорвать и выкинуть в мусорное ведро.

*2. «Изменить и развить».* Визуализация развивающих изменений. Студентам предлагается представить, как они могут изменить бесформенный камень для того, чтобы он стал символом чего-то важного или значительного. В инструкции к упражнению отмечается, что необходимо представить весь процесс изменения пошагово и в мельчайших деталях, представляя необходимые средства для изменений, преодолевая внутреннее сопротивление и внешние преграды. После выполнения упражнения участники делятся впечатлениями, которые у них возникли.

*3. «Стать больше, чем был».* После предыдущего упражнения педагог-психолог предлагает студентам представить себя объектами изменений, но при этом замечает, что одновременно надо быть и субъектами этих изменений. Предлагается представить желаемое состояние через 1 месяц, через 1 год, через 5 лет, через 10 лет. При этом нужно обращать внимание не только на внешние изменения, но и на внутренние – какие эмоции, мысли, самоощущение, какое духовное состояние на каждом из этих этапов. Проводится обсуждение упражнения и обговариваются идеи, которые возникли у участников в контексте темы саморазвития.

*4. “Решить нерешенное”. Педагог* предлагает каждому участнику вспомнить что-то неразрешившееся, несвершившееся в своей жизни. Это может быть желание, стремление, намерение, мечта. Это нерешенное, нереализованное предлагается записать на листе бумаги. После того, как участники справились с этим, педагог собирает все записи, перемешивает их и просит зачитать. Слушателям дается инструкция постараться доказать при помощи разнообразных аргументов, что это стремление, намерение и т.д. могло быть выполнено без особых трудностей и негативных последствий. По окончании выполнения упражнения, когда каждый студент прочитал свои нереализованные жизненные моменты, все остальные слушатели высказали свои мнения о путях и средствах их разрешения, ведущий инициирует обсуждение процесса и результатов игры. Особо акцентируется внимание на тех стратегиях, предложенных слушателями, которые действительно помогли участникам по-новому взглянуть на решение.

*5. «Кто я?».* Студентам предлагается разделить лист бумаги на две равные части вертикальной линией. В течение 7 минут в левой колонке листа написать 10 слов, отвечающих на вопрос «Кто я?». Затем необходимо согнуть лист пополам и на правой половинке попытаться ответить на тот же вопрос так, как по их мнению, отозвались бы о них окружающие люди: родители, родственники, друзья, знакомые. Развернув листок, подсчитывается количество совпадений. Необходимо выбрать из всех ответов те, которые кажутся важными для будущей профессиональной деятельности. Попробовать дополнить наиболее важные сведения для будущей личной и профессиональной жизни и деятельности.

*Задания на совершенствование коммуникативной составляющей:*

*1. «Качество, которое я ценю в других людях».* Студенты должны выделить для себя качество, которое каждый больше всего ценит в людях. Затем придумать или вспомнить рассказ, историю, притчу, сказку, которые бы содержали информацию об этом качестве. Желающие представляют свой рассказ, а остальные должны догадаться, о чем идет речь.

*2. написать эссе на тему «Как я умею общаться?».* Сочинение должно содержать рефлексивный анализ способов и средств общения с другими людьми и отдельно рассмотреть способности к педагогическому общению.

*3. «Делая паузы».* Студентам предлагается, используя домашнюю заготовку, прочитать свое любимое стихотворение, отрывок из детской сказки или другого художественного произведения, делая разные паузы: логические, смысловые, психологические.

*4. «Мой медиативный потенциал».* Студентам предлагаются диагностические методики, направленные на выявления индивидуальных особенностей в медиа общении, написании медиасообщений и организации медиа-дискуссий.

*5. «Понятия».* Группа разбивается на четыре подгруппы. Каждой дается одно понятие - «компетентность», «компетенция», «коммуникация», «общение». Задача каждой подгруппы дать определение своему понятию, охарактеризовать его психологическую сущность и представить в виде изображения.

*6. игра-соревнование «Замороженные».* Участники должны изображать «замороженных» - людей без эмоций, не реагирующих ни на что. Водящий пытается «разморозить» кого-нибудь из них своими жестами, мимикой, пантомимикой. Кто «разморозился», т. е. допустил движение, присоединяется к водящему, и они пытаются активизировать остальных.

*Упражнение на развитие эмоционально-ценностной составляющей:*

*1. «Поход».* Студентам предлагается собрать рюкзак для похода, положив туда что-то нужное. Это нужно сделать без слов — невербально.

*2. «Театр».* Участники делятся на две группы: первая актеры, вторая - зрители. Актерам предлагаются темы инсценировок, а зрители должны понять кого показывают актеры.

3. *«Публичное выступление».* Студенты должны представить материал публичного выступления на 3 минуты. Выступают все по очереди.

*4. «Рисование по инструкции».* Участники разбиваются на пары и садятся- спиной друг к другу. Один участник получает карточку с изображением, его задача - инструктировать второго таким образом, чтобы тот не видя карточки мог бы воспроизвести ее изображение.

*5. «Выслушивание».* Работа организуется в парах: один —рассказчик, другой - слушатель. Партнерами выбирается тема для беседы, затем один начинает рассказ, а другой просто слушает, ничего не делая и никак не реагируя на партнера. Затем партнеры меняются ролями, и содержание задания изменяется: следует помогать партнеру в его рассказе, используя разные техники активного слушания.

*6. «В чем причина».* Студенты работают в парах. Каждая пара получает карточку с текстом, который разделен на три части: в первой части излагается сама ситуация, во-второй то, о чем открыто будут говорить собеседники, а в третьей части изложена скрытая причина поведения партнера. Задача другого собеседника, применяя приемы активного слушания - побудить раскрыть эту причину.

*7. «Книга рекордов».* Студентам предлагается раскрыть перед всеми достоинства конкретного участника. Приветствие начинается словами: «Я записываю тебя в «Книгу ...», «потому что ...».

*8. «Дар убеждения».* Выбираются два участника, которым даются спичечные коробки, в одном цветная бумажка. Каждый должен доказать и убедить, что бумажка в его коробке. Задача группы - решить и объявить о своем решении.

*Упражнения на заключительном этапе тренинговой программы:*

*1. «Дары учения».* Студентам предлагается выразить благодарность друг другу и по возможности сделать и вручить подарок на память.

*2. «Чему я научился».* Студентам предлагается дописать по выбору любое из неоконченных предложений для того, чтобы определить, что каждый участник занятий курса по выбору «Психологические основы медиакомпетентности и медиаграмотности» приобрел для расширения границ своей компетентности. Каждому участнику предоставляется возможность записать свой вариант продолжения следующих неоконченных предложений: «Я научился ...», «Я узнал, что ...», «Я нашел подтверждение тому, что ...», «Я обнаружил, что ...», «Я был удивлен тем, что ...», «Мне нравиться, что ...», «Я был разочарован тем, что ...», «Самым важным для меня было ...», «В профессиональном плане я подготовлен к тому, что ...».

*3. «Чемодан».* Участникам предлагается собрать каждому «чемодан», содержимое которого будет включать те качества, которые у него есть и которые будут помогать или мешать в будущей профессиональной деятельности.

*4. «Самооценка коммуникативных умений и навыков».* Студент рисует на доске или показывает заранее приготовленный рисунок «Лестницу коммуникативного мастерства». Левый край — «Мастер коммуникации», правый — уровень мастерства до самого низкого. *Инструкция:* «Найди свое место на этой лестнице и поставь или нарисуй себя на ней в соответствии со своими представлениями».

*5. ролевая игра «Учимся писать посты для ролевых игр» (метод «мозговой штурм).* Игра проводится с целью *с*тимулировать мозговую активность, активизировать творческий и креативный процесс студентов, нацелить их на поиск нетрадиционных решений в медиасреде. Алгоритм игры: Группы делятся на две группы и им дается задание : Кто напишет лучший пост. Например, тема: «Напишите лирический и красочный пост своем близком друге». Памятка: Пишите: 1) То, что думаете о нем и видите в нем; 2) То что чувствуешь (мысли, ощущения, эмоции); 3)С чем ассоциируется увиденное (воспоминания); 4) Реакция на речь вымышленных персонажей (эмоции, ассоциации); 5)Своя речь (по громкости, по тембру; выражение лица при разговоре и. т. д.). Далее в группах идет обсуждение: студенты высказывают свои соображения по поводу решения. На последнем этапе проходит изучение и оценка результатов игры, а также закрепление знаний о возможных вариантах эффективной работы сайта. Метод «мозговой штурм» позволяет развить у студентов не только коммуникативные навыки, но и навыки творческого подхода к решению поставленной задачи, научить их уважать мнение других участников процесса.

*6. ролевая игра на управленческие способности:* директор детско-юношеского театра «Веселый Роджер» рекламирует репертуар своего театра и директор школы «Маяк» должен или не должен принять его предложение *Цель игры*: научиться адекватно реагировать на изменяющиеся условия, разбираться в возникших ситуациях, проявлять стрессоустойчивость, быструю реакцию, аналитические качества, умения управлять коллективом и принимать верные управленческие решения, повысить медиакомпетентность будущих менеджеров образования. Игра проходит в учебной аудитории, 15 минут на обсуждение. *Роли*: директор театра, может задавать вопросы, отвлекаться на разговоры, отвечать на вопросы директора, создавать шум и другое, секретарь, системный администратор, конкурент, маркетолог, журналист из СМИ, все другие, кто могут войти с различными вопросами, касающимися разворачивающейся в Интернете мощной PR-компании театра». Каждый из студентов продумывает и исполняет свою роль так, чтобы поставить перед директором школы задачу для решения управленческую медиа деятельностную задачу. Директор школы – менеджер образования должен не растеряться и принимать эффективные управленческие решения в соответствии со своей медиакомпетентностью, предложить репертуар театра, который будет интересен и полезен его школе. Общее обсуждение после окончания игры позволяет выявить характерные ошибки, разобрать методы их эффективного решения, а также сделать вывод об уровне сформированности коммуникативных, медиадеятельностных и управленческих умений и навыков.

Целенаправленная организация игр содействует построению психолого-педагогического сопровождения, помогает активировать творческую деятельность будущих менеджеров образования.

*Творческие индивидуальные и групповые задания*:

Будущим менеджерам образования предлагаются следующие индивидуальные задания:

*1.* Сформулировать медиапроблему, выявить медиаисточники и найти необходимую для решения управленческой задачи в медиасреде, составить план действий для решения управленческой задачи, проанализировать по предложенному сценарию эффективность выполненных руководителем образовательного учреждения медиадействия.

*2.* Написать блог на одну из предложенных тем:

2.1 «Эффективный директор школы как менеджер образования - какой он?»

2.2 «Проблемы современного образовательного учреждения, работающего в информационно перенасыщенной и цифровой образовательной среде?»

2.3 «Аудитория интернет-вещательных сайтов»

2.4 «Мифотворчество как метод формирования массового сознания»

2.5 «Герои медиапространства» .

*3.* Написать эссе после просмотра конкретного видеоролика на темы: «Проблемы медиа общения», «Информационная власть», «Поведение менеджера образования в конфликтных ситуациях в сети» *Инструкция:* : Уважаемый участник эксперимента, вы посмотрели видеоролик о проблемах медиа общения, после просмотра которого вы должны осветить следующие аспекты: Агрессивность или пассивность собеседников; Резкая и необоснованная критика; Неумение найти правильный тон в общении; Обвинения в плагиате; Особенный интернет-язык и др.

4. *Моделирующие медиазадачи:* тема «Манипуляция сознанием», задание: Будущим менеджерам образования предлагается выбрать одну из подготовленных преподавателем управленческих ситуаций и представить свой вариант ее эффективного решения. Будущие менеджеры образования, не участвующие в задании, используя готовую схему оценки, следят за ходом мыслей участников и оценивают увиденное. Затем группа переходит к обсуждению итогов и выставлению оценок.

Варианты использованных нами медиаситуаций:

1. Необходимо разрекламировать с помощью медиасредств свою продукцию методику или технологию Как это сделать?
2. Как можно победить конкурирующую компанию. Какие медиасредства в этом лучше задействовать?
3. Оцените эффективность возможных медиаисточников для построения эффективной маркетинговой стратегии на примере рекламы досуга и отдыха молодежи.

Критерии оценивания (от 1 до 5) по категориям:

a) Четко определяет план действий и выстраивает задачи в порядке очередности;

б) Умеет распределить обязанности среди подчиненных для решения управленческой медиазадачи;

в) Умеет эффективно управлять коллективом, четко формулирует задание и следит за его исполнением;

г) Учитывает потенциал каждого сотрудника;

д) Информирует всех, кого может коснуться делегирование полномочий;

е) Лично контролирует процесс выполнения или назначает ответственных;

ж) Предвидит возможные сложности и старается их предупредить;

з) Прорабатывает оптимистичный и пессимистичный планы деятельности.

*Упражнения на завершение:*

*1. “Вперед в будущее”.* Цель – создание жизненной стратегии следующие 5 лет, а также мотивирующего мотто на следующие 3 месяца. Мотивирующие цитаты: «Лучшее средство укрепить в себе какое бы то ни было чувство – это подолгу и как можно чаще поддерживать в нашем сознании идеи, с которыми оно находится в связи; стараться, чтобы эти идеи выступили перед нами выпукло, ярко, отчетливо. А чтобы этого достигнуть, необходимо представлять себе каждую вещь конкретно, со всеми ее живыми, характерными подробностями». «Для того чтобы эмоция, желание могло приобрести полную живость, нужно только, чтобы предмет желания сделался вполне ясен уму, так чтобы все его приятные, соблазнительные или просто полезные стороны выступили в сознании выпукло и ярко» [135].

Инструкция: “Сейчас мы будем учиться управлять своей мотивацией посредством построения картины будущего”.

Ведущий дает задание: “Теперь каждому нужно определить и написать на листе бумаги свою цель на следующие 5 лет. Ориентируйтесь на вопросы алгоритма. Они будут способствовать в более четком видении и построении картины будущего. Подумайте, кем вы будете через 5 лет. Какое у вас будет образование к этому времени, учитывая дополнительное обучение? Какая будет зарплата? Какое будет самочувствие и отношение к себе? Какими видятся ваши перспективы? Возможно, вам понадобится задать какие-то другие вопросы себе, более специфичные для вашей жизни и вашей ситуации и которые лучше помогут определить ваше будущее. Эти вопросы могут касаться вашей личной, семейной жизни, научной карьеры и т.д. Главная задача – простроить по-настоящему желательную и мотивирующую картину вашего будущего через 5 лет. Свои представления и мысли напишите в тетради”. Время выполнения этой работы не ограничивается, поскольку она требует сосредоточения, самопогружения, глубокого анализа. Поэтому лучше, если она займет у каждого участника столько времени, сколько ему понадобится. Главная цель этого индивидуального упражнения – формирование убежденности в том, что мы во многом властны над тем, что произойдет с нами, если мы систематически планируем свою деятельность и сами регулируем уровень своей активации” [138].

По окончании упражнения проводится обсуждение. Здесь будет также уместным сказать, что ценность образованности, знаний, компетентности и мастерства, уважение общества к носителям этого знания, выражающееся в множестве конкретных практик (таких как конкурс и качество преподавания в педагогических вузах, оплата труда учителей и преподавателей, статус профессии учителя и др.) также важны для формирования оптимальной учебной мотивации обучающихся, хотя и остаются за пределами непосредственной компетентности психологов.

*Включение студентов в творческую медиадеятельность***.** Творческая деятельность осуществляет «ориентирующую, прогностическую, интеллектуальную, системообразующую, онтологическую и аксиологическую функции».

Творчество в процессе профессионального становления стимулирует мозговую деятельность, увеличивает креативность будущего специалиста, создает возможности для профессиональной подготовки высокого уровня.

Рассмотрим специфику реализации данного условия в современном вузе применительно к будущим менеджерам образования.

Творческий процесс включает в себя этап рождения творческой ситуации (встреча с неведомым, творческая неясность и расплывчатость, скрытая умственная деятельность). Затем следует эвристический этап, включающий эвристику и развитие формирование намерений. Завершает процесс творчества этап завершения, характеризующийся критикой, обоснование правильности решения и его реализация»

Принципы творческой деятельности относятся принципы активности, новизны, самостоятельности, персонализации, детерминизма, положительного эмоционального фона и вариативности. Мы считаем, что их совместное применение способно обеспечить активизацию творческой деятельности и в большой мере способствовать становлению будущего менеджера образования как профессионала.

Важными составляющими в специфике творческой работы будущего менеджера образования выступают определенный список личностных качеств и стремление будущего менеджера образования искать творческое решение профессиональных задач. Основное свойство личности, применительно к творческой деятельности – это креативность, как относительно устойчивую характеристику личности, отражающую способность к творчеству.

К основным показателям креативности ученые относят «оригинальность, эффективность, пластичность умственных процессов, инициативность, умение найти проблему и нацелить себя на ее решение, работоспособность, способности к реализации идей и самоорганизации». Реализация данного условия в образовательном процессе осуществляется с помощью создания ситуаций, где будущие менеджеры образования могут реализовать свой творческий потенциал в медиасреде. Для этого преподавателю необходимо: увеличить время, отводящееся для самостоятельной учебно-творческой работы, и дать возможность студентам реализовать себя в учебной и внеучебной творческой медиадеятельности; разработать новые и систематизировать имеющиеся задачи и задания творческого характера для работы в медиасреде; использовать эвристические и проблемные методы обучения; наладить творческое медиасотрудничество со другими студентами в международном пространстве. Использовать медиа возможности для развития креативности у студентов, осуществить предметную медиа интеграцию в образовательный процесс. Дать возможность будущим менеджерам приобрести новый профессионально-творческий опыт в медиасреде.

К основным видам учебной деятельности, которые способствуют выявлению у студентов творческого потенциала при психолого-педагогическом сопровождении формирования медиакомпетентности – это подготовку и реализацию проектов, занятий, тематических мероприятий, включающую в себя чтение докладов, создание презентаций и дидактических материалов, активное участие в деловых и организационных играх и различных тренингах. Включение студентов в творческую медиадеятельность дает возможность будущим менеджерам образования проявить свой творческий потенциал и формирует стремление использовать творческий подход для решения профессиональных задач.

При *организации сетевого взаимодействия* студентов педагогического вуза следует учитывать, что медиадеятельность тесно связана с сетью. Сетевое взаимодействие– это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному сообществу инновационные модели содержания и управления; или, иными словами, как способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов. Данный вид взаимодействия возможен только между теми элементами сети, которые обладают автономностью и не подчинены заданному сверху регламенту взаимоотношений. Требуется в первую очередь заинтересовать студентов, мотивировать их, настроить, чтобы иметь возможность использовать данное педагогическое условие на практике.

Преимущества сетевого сообщества заключаются в том, что оно предполагает простые действия участников, дает возможность обмениваться сообщениями и предоставляет социальные коллективные сервисы, что позволяет значительно снизить издержки по решению возникающих задач любому из участников сети. Это современный, уже привычный многим студентам способ коммуникации, которым они зачастую пользуются с целью развлечения. Использование *сетевого сообщества с образовательными целями* дает ярко выраженный положительный эффект.

Использование в психологической и педагогической практике сетевых сообществ несет и личностно значимую роль, поскольку способствует формированию у его субъектов образовательного процесса таких значимых личностных характеристик, как совместное мышление, толерантность, освоение децентрализованных моделей, критичность и др. Сетевое взаимодействие субъектов профессиональной социализации молодых специалистов должно осуществляться в русле определенной организационной модели, задающей общие конструктивные требования к расстановке субъектов и коллективно используемых ресурсов. Традиционными технологиями сетевого взаимодействия, являются: семинары, обмен опытом, круглые столы, конференции, дискуссии и др.

В настоящее время сетевое взаимодействие приобретает принципиально новые черты: его продуктивная реализация сегодня не требует территориального закрепления для непосредственных контактов, пространственно-временные ограничения полностью устранены, поэтому субъекты могут взаимодействовать, дистанцируясь друг от друга, находясь в любом месте. Это полностью согласуется с концепцией медиакомпетентности, является ее составной частью. К тому же студенты выделяют этот аспект как удобный и современный.

Сетевое взаимодействие между участниками, необходимой для решения информационных проблем, а также ресурсами и имеющимся продуктивным опытом профессиональной деятельности. Такое объединение становится посредником между педагогами и образовательными системами разного уровня. При этом эффективность функционирования субъекта в условиях сетевого взаимодействия зависит от степени сформированности у него целого комплекса характеристик: мотивированности и готовности к взаимодействию в сети; коммуникативной компетентности; способности работать с информацией; открытости инновациям; ориентации на профессиональное творчество и др.

Большинство из выделенных характеристик являются приоритетными и в процессе формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования.

К основным задачам организации сетевого взаимодействия в сфере цифровой образовательной среды относится: создание единой информационно-образовательной среды; повышение эффективности использования ресурсного потенциала образовательных организаций; создание условий для профессиональной социализации молодых специалистов - будущих менеджеров образования как субъектов сетевого взаимодействия.

Объединение субъектов образовательного процесса в сетевое сообщество позволяет ему выполнять достаточно широкий круг функций:

диагностическую - выявление сущностных характеристик явления или объекта и их оценка для решения возникающих проблем; инновационную (выработка новых способов профессиональной деятельности); информационную (накопление, преобразование и передача сведений, необходимых субъектам для взаимодействия);

исследовательскую (изучение явлений профессиональной сферы с целью совершенствования их функционирования);

коммуникативную (организация общения между субъектами по решению проблем); компенсаторную (возмещение недостающих ресурсов для решения проблем);

консультативную (оказание помощи, разъяснений по решению возникающих проблем); контролирующую (наблюдение за корректностью решения профессиональных проблем);

координационную (упорядочение взаимодействия субъектов), коррекционную (устранение недостатков сетевого взаимодействия); мотивационную (побуждение субъектов сетевого взаимодействия к совместному решению профессиональных проблем); трансляционную (распространение опыта решения возникающих профессиональных проблем).

**2.3.1 Сравнительный анализ уровней сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров в контрольной и экспериментальной группах**

Для проверки эффективности реализации предложенной авторской модели психолого - педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров в цифровой образовательной среде в условиях вузовской подготовки, нами был проведен оценочно-результативный заключительный этап экспериментального исследования.

В настоящем разделе нами будет приведено описание результатов формирующего этапа экспериментального исследования (по модели оценочно-результативного), которое позволит выявить сформированность и динамику изменений базовых показателей медиа-компетенций в образовательной деятельности будущих менеджеров под влиянием психолого-педагогического сопровождения.

Первая задача, которую необходимо было решить, это выделение критериев эффективности. Проверка соответствия этим критериям результатов применения программы позволит судить об успешности решения прикладных задач исследования.

Основываясь на модели медиакомпетентности (подраздел 1.2) и модели психолого - педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности (подраздел 1.3) мы выделили следующие критерии эффективности формирования медиакомпетентности студента через блоки: когнитивную, поведенческую и эмоционально-ценностную составляющие.

1. Усиление когнитивной составляющей медиакомпетентности, показателями которого является повышение цифровой грамотности через совершенствование владения технологическими навыками работы в цифровой образовательной среде.
2. Усиление эмоционально-ценностной составляющей медиакомпетентности, основными показателями которого рассматриваются повышение уровня умений интерпретировать контент через высокую способность фильтровать контент и специфика мотивационных и самоактуализационных тенденций.
3. Усиление поведенческой составляющей медиакомпетентности, основными показателями которого выявляются повышение способности общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде, a также повышение цифровой осознанности.

Вторая задача, которую также необходимо решить, это диагностика и самодиагностика сформированных уровней медиакомпетентности будущих менеджеров на основе апробации психолого-педагогической модели сопровождения и подтверждение достоверности результатов с помощью методов математической обработки полученных данных (U-критерий Манна-Уитни, Т-критерий Вилкоксона).

Одним из основных педагогических условий в авторской модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиа компетентности является разработка проведение онлайн-курса «Цифровой этикет», в концептуальную структуру которого входили: видео инструкции, короткие текстовые и аудио сообщения, практическое индивидуальное задание, практическое групповое задание и аннотирование результатов и публикация в цифровой медиасреде.

Полученные результаты анкетирования студентов магистратуры по окончанию учебного курса «Цифровой этикет» подтвердили эффективность учебных практик на цифровых медиа-платформах в направлении развития медиа-компетенций.

Для диагностики и самодиагностики сформированного индивидуального уровня медиакомпетентности были привлечены магистранты экспериментальных групп, с которыми было проведено повторное экспериментальное анкетирование и тестирование.

Магистранты экспериментальных групп повторно ответили на вопросы разработанной авторской анкеты для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности (приложение А), также был проведен опрос по анкете диагностики и самодиагностики уровня медиакомпетентности (приложение Б.) и по тесту «Готовность к медиакоммуникации» (приложение В).

Проверка уровня сформированности медиакомпетентности была дополнена опросом по методике на диагностику знаний о коммуникативном процессе (приложение Г).

По результатам наблюдения, анкетирования, опроса и тестирования по указанным методикам нам удалось выявить уровень итоговой сформированности медиакомпетентности студентов экспериментальных групп после формирующего эксперимента и также выявить усиления способности умений вести медиа -дискуссии.

Степень сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров оценивали через основные аспекты:

*Цифровая грамотность* – владение технологическими навыками работы в цифровой среде;

*Интерпретация контента* – способность фильтровать контент и извлекать соответствующие значения;

*Генерация контента* – способность общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде;

*Цифровая осознанность* – способность осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиа пространстве при его психолого-педагогическом сопровождении.

Итоговый уровень медиакомпетентности был определен у респондентов экспериментальных групп, принявших участие в формирующем эксперименте. Полученные результаты по диагностике субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и самодиагностика итогового уровня сформированности индивидуальных медиакомпетенций у всех, принявших участие в формирующем эксперименте показан в табл. 13.

Для проверки эффективности применения модели и программы психолого-педагогического сопровождения формирования медиа компетентности всех трех критериев мы проанализировали данные, полученные при помощи разработанной авторской анкеты для субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности.

В таблице 13 по результатам прохождения онлайн-курса «Цифровой этикет» и освоения тренинговой психолого-педагогической программы показаны результаты самооценки экспериментальных групп казахстанских педагогических вузов.

Проанализируем и сведем результаты диагностических срезов итогового сформированного уровня медиакомпетенций в табл. 13.

Таблица 13. – Сравнительный анализ показателей сформированности медиакомпетентности экспериментальных групп (*до и после формирующего эксперимента (ФЭ*)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ВУЗы | Группы | Уровни медиакомпетенций | | | |
| низкий | средний | высокий | |
| **МК-1. Цифровая грамотность** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова | ЭГ-1 (в начале ФЭ) | 11 | 18 | 1 | |
| ЭГ-1 (в конце ФЭ) | *0* | *14* | *16* | |
| Университет Мирас | ЭГ-2 (в начале ФЭ) | 10 | 18 | 1 | |
| ЭГ-2 (в конце ФЭ) | *0* | *13* | *17* | |
| ЮКУ им Ауэзова | ЭГ-3 (в начале ФЭ) | 11 | 19 | 1 | |
| ЭГ-3 (в конце ФЭ) | 0 | 14 | 17 | |
| Средние значения (%) | | 0% | 47% | 53% | |
| **MK-2. Интерпретация контента** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова | ЭГ-1 (в начале ФЭ) | 15 | 13 | 2 | |
| ЭГ-1 (в конце ФЭ) | 2 | 13 | 15 | |
| Университет Мирас | ЭГ-2 (в начале ФЭ) | 15 | 13 | 1 | |
| ЭГ-2 (в конце ФЭ) | 2 | 12 | 15 | |
| ЮКУ им Ауэзова | ЭГ-3 (в начале ФЭ) | 16 | 13 | 2 | |
| ЭГ-3 (в конце ФЭ) | 2 | 14 | 15 | |
| Средние значения (%) | | 7% | 45% | 48% | |
| **MK-3. Генерация контента** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова | ЭГ-1 (в начале ФЭ) | 19 | 10 | 1 | |
| ЭГ-1 (в конце ФЭ) | 1 | 13 | 16 | |
| Университет Мирас | ЭГ-2 (в начале ФЭ) | 15 | 14 | 0 | |
| ЭГ-2 (в конце ФЭ) | 1 | 13 | 15 | |
| ЮКУ им Ауэзова | ЭГ-3 (в начале ФЭ) | 19 | 11 | 1 | |
| ЭГ-3 (в конце ФЭ) | 1 | 14 | 16 | |
| Средние значения (%) | | 3% | 45% | 52% | |
| **MK-4. Цифровая осознанность** | | | | | |
| УДН им. Куатбекова | ЭГ-1 (в начале ФЭ) | 19 | 11 | | 0 |
| ЭГ-1 (в конце ФЭ) | 3 | 12 | | 15 |
| Университет Мирас | ЭГ-2 (в начале ФЭ) | 18 | 11 | | 0 |
| ЭГ-2 (в конце ФЭ) | 3 | 12 | | 14 |
| ЮКУ им Ауэзова | ЭГ-3 (в начале ФЭ) | 19 | 12 | | 0 |
| ЭГ-3 (в конце ФЭ) | 3 | 13 | | 15 |
| Средние значения (%) | | 10% | 41% | | 49% |

Таким образом, анализируя и сравнивая итоговые показатели уровня сформированности медиакомпетентности магистрантов, видим, что:

По первому показателю *МК-1 Цифровая грамотность,* испытуемые экспериментальных групп показали по уровням низкий – 0 %, средний – 47 %; высокий – 52 %. Если в начале формирующего эксперимента по данному показателю испытуемые в основном находились на низком уровне, после прохождения формирующего эксперименты студенты перешли в средний и высокий уровни.

По второму показателю – *МК-2 – Интерпретация контента,* показатели изменились следующим образом: низкий уровень – 7%; средний – 45 %; и высокий - 48 %. Следует отметить, что сформированность указанных медиа-компетенций существенно возросло, и магистранты показали достаточно высокие результаты.

По третьему показателю – *МК – 3 – Генерация контента*, показатели по указанному параметру также существенно изменились в положительную сторону, a именно: низкий уровень – 3 %; средний – 45 %; и высокий 52 %. Студенты экспериментальных уверенно и успешно демонстрировали умения вести медиа-дискуссии и умения творчески и креативно создавать и генерировать контент.

По четвертому основному показателю – *МК -4 - Цифровая осознанность*, показатели изменились в качественном соотношении: низкий уровень – 10 %; средний – 41 %; и высокий 49 %. КАК мы уже отмечали это наиболее важный показатель в формировании высокого уровня компетенций, и студенты экспериментальных групп справились с достаточно сложной задачей, так как подошли к решению поставленных задач творчески и креативно.

Графически для информативности мы построили графики по каждому компоненту медиакомпетенций.

Так на рисунке 11 показан итоговый уровень МК-1. - Цифровая грамотность – владение технологическим навыками работы в цифровой среде.

Рис. 11. Итоговый уровень сформированности медиакомпетентности по когнитивному критерию МК-1. – Цифровая грамотность и готовности к медиакоммуникации.

На следующем рисунке 12 показан итоговый уровень медиакомпетентности будущих менеджеров образования по второму компоненту МК-2 – Интерпретация контента – способность фильтровать контент и извлекать соответствующие значения. После освоения психолого-педагогической программы формирования медиакомпетентности.

Рис. 12 Итоговый уровень сформированности медиакомпетентности – МК-2.

Интерпретация контента и готовности к медиакомпетентности

На рисунке 13 представлены результаты выявленного итогового уровня по третьему компоненту – Генерация контента – способность общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде.

Рис. 13. – Итоговый уровень сформированности медиакомпетентности – МК-3. – Генерация контента и готовности к медиакоммуникации

Полученные результаты по диагностике и самодиагностике итогового уровня медиакомпетентности студентов магистратуры по четвертому компоненту МК-4 – Цифровая осознанность – способность осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиапространстве. Представлены на рисунке 14.

Рис. 14. – Итоговый уровень сформированности медиакомпетентности по МК-4. – Цифровая осознанность и готовности к медиакоммуникации

Таким образом, полученные результаты по итоговому уровню медиакомпетентности у студентов магистратуры, полученному в результате диагностики и самодиагностики свидетельствуют о превалировании высокого и среднего уровней медиакомпетентности среди студентов магистратуры.

Статистическая оценка значимости полученных изменений оценивалась с помощью U-критерия Манна-Уитни и Т-критерия Вилкоксона (приложение 12). Для оценки значимости различий, полученных данных проведена статистическая проверка эквивалентности экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, а также статистическая проверка изменения значений коммуникативной компетентности на контрольном этапе эмпирического исследования.

Анализ значений и значимости данных, указанных в приложении, показал, что на констатирующем этапе исследования эмпирическое значение U-критерия оказалось больше критического значения пятипроцентного уровня значимости. Данный факт свидетельствует об отсутствии значимости различий значений в контрольной и экспериментальной группах.

Анализ значений U-критерия Манна-Уитни, приведенных в приложении, показал, что на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы эмпирические значения U-критерия меньше критического значения пятипроцентного уровня значимости, что свидетельствует об их статистической значимости.

Анализ значений Т-критерия Вилкоксона, приведенных в приложении, показал, что эмпирическое значение Т-критерия оказалось меньше критического значения пятипроцентного уровня значимости. Данный факт свидетельствует о том, что интенсивность сдвига в положительную сторону (в сторону усиления показателей медиакомпетентности) превосходит интенсивность сдвига в отрицательную сторону (в сторону уменьшения показателей медиакомпетентности) в экспериментальной группе.

Анализ значений Т-критерия Вилкоксона, указанных в приложении, показал, что эмпирическое значение Т-критерия оказалось больше критического значения пятипроцентного уровня значимости. Данный факт свидетельствует о том, что интенсивность сдвига в положительную сторону (в сторону увеличения показателей медиакомпетентности) не превосходит интенсивность сдвига в отрицательную сторону (в сторону уменьшения показателей коммуникативной компетентности) в контрольной группе.

Результаты контрольного этапа исследования позволяют утверждать о достижении более высокого результата в экспериментальной группе, качественно отличающегося от собственного исходного результата и аналогичного результата студентов контрольной группы. При прочих равных условиях полученную положительную динамику в экспериментальной группе можно объяснить тем, что в процессе работы с ней на формирующем этапе исследования были внедрена программа психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающая совершенствование их медиакомпетентности.

В продолжение оценочно- результативного этапа экспериментальной работы над исследованием сформированности медиакомпетентности мы повторно измерили уровень коммуникативных и организаторских способностей личности студента педагогического вуза после формирующего эксперимента. Итоговый замер также осуществлялся с помощью методики «коммуникативные и организаторские способности личности» (авторы В.В. Синявский и Б. А. Федоршин), где был проведен итоговый эксперимент на особенностей поведения в различных ситуациях, определяющие коммуникативные и организаторские способности будущих менеджеров.

Студенты экспериментальных групп, после освоения психолого-педагогической тренинговой программы повторно прошли тестирование. Полученные результаты были также интерпретированы с помощью дешифраторов, в которых была выставлена максимальная сумма «идеальных ответов», отражающих ярко выраженные коммуникативные и организаторские склонности.

Обработанные нами данные тестирования мы внесли в таблицу 14.

Таблица 14. - Показатели проявления коммуникативных и организаторских способностей личности будущих менеджеров экспериментальных групп после проведения формирующего эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| К | Оценка | Уровень проявления коммуникативных склонностей | Кол-во студентов |
| 0,10-0,45 | **1** | Низкий | 10 (12 %) |
| 0,56-0,65 | **3** | Средний | 23 (30%) |
| 0,66-0,75 | **4** | Высокий | 47 (58%) |
| N -80 | | | |

Согласно полученным результатам, представленным в таблице 14, большинство студентов (58 %) получили оценку 4 и характеризовались как коммуникативные и организаторские способности на высоком уровне. Испытуемые, получившие оценку 4, отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей.

Студенты экспериментальных групп легко устанавливали контакты с людьми, постоянно стремились расширить круг знакомых, проявляли инициативу в общении и старались поддерживать дружеские отношения с людьми. Они легко чувствовали себя в незнакомой компании людей, легко вступают в контакт и налаживали дружеские взаимоотношения. Испытуемые этой группы инициативны в общении, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими людьми.

По итогам контрольного анкетирования, опроса, самодиагностики и диагностики студенты экспериментальных групп, проявили высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей, и высокий уровень сформированности медиакомпетентности.

Рисунок 15 иллюстрирует сформированные коммуникативные и организаторские способности после проведения формирующего эксперимента

Рис. 15. Изменение коммуникативных и организаторских способностей будущих менеджеров экспериментальных групп после проведения формирующего эксперимента

Для проверки эффективности модели и программы психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности в соответствии с указанными критериями мы проанализировали данные, полученные при помощи методики, направленной на выявление самоактуализационных особенностей, а именно – Модифицированного опросника диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазуркин в адаптации Н. Ф. Калиной).

С целью редукции массива данных, полученных при помощи этого опросника, до наиболее существенных параметров, мы представим наиболее информативные в контексте определения эмоционально-ценностных задач шкалы опросника: основную шкалу «ориентация во времени» и шкалу «ценности», то есть, информацию о том, насколько полно человек живет настоящим моментом в противовес погружению в размышления о прошлом и мечты о будущем, умеет жить «здесь и сейчас», а также о наличии ценностей, свойственных самоактуализирующимся личностям.

Повышение же значений шкалы «ценности» свидетельствует об увеличении в системе ценностей человека части, состоящей из ценностей, присущих самоактуализирующимся людям. Это такие ценности, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

В табл. 15 и приложении М представлены результаты исследования при помощи методики САМОАЛ с будущими менеджерами экспериментальных групп.

Таблица 15. - Показатели самоактуализационного потенциала в экспериментальных группах

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Анализируемые показатели | В начале программы (среднее) | В конце программы  (среднее) | Z a | Значимость  Z |
| Ориентация во времени | 9.46 | 11.62 | -0.550 b | 0.582 |
| Ценности | 7.14 | 10.06 | -5.169b | 0.000 |
| N – 80 | | | | |

Примечание. a – показатель критерия знаковых рангов Вилкоксона; b – показатель базируется на негативных рангах.

В табл. 15 видим, что значимое повышение значений к концу программы выявлено по шкале «ориентация во времени» и «ценности». По базовой шкале «ориентация во времени» получен показатель критерия Вилкоксона, подтверждающий изменения.

Для проверки этого предположения с помощью методов математической статистики мы разделили данные группы студентов по этому показателю на две подгруппы: в первую попали данные с исходным значением показателя 8 и меньше; во вторую – с исходным значением 9 и больше. Сравнение изменений значений, произошедших в этих подгруппах, отражено в табл. 16 и приложении М.

Таблица 16. - Изменения показателя ориентации во времени в подгруппах с низкими и высокими исходными значениями в ЭГ

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Подгруппы | В начале программы  (среднее) | В конце программы  (среднее) | Z a | Значимость  Z |
| С низким значением в начале (N = 35) | 7.26 | 8.69 | -4.108 b | 0.000 |
| С высоким значением в конце (N = 45) | 10.96 | 10.15 | -2.841 c | 0.004 |
| N=80 | | | | |

Примечание. a – показатель критерия знаковых рангов Вилкоксона; b – показатель базируется на негативных рангах; c – показатель базируется на позитивных рангах.

Для проверки эффективности модели и программы психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности мы проанализировали данные, полученные при помощи методики, направленной на изучение мотивации достижения и мотивации избегания неудачи, а именно – методики диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса и теста-опросника мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М. Ш. Магомед-Эминова).

В табл. 17 а также в приложениях М представлены показатели мотивационной направленности и самоактуализационного потенциала к усвоению медиакомпетентности, полученные с помощью этого теста для всех групп, вошедших в экспериментальную выборку.

Таблица 17. - Показатели изменения мотивационной направленности и самоактуализации в экспериментальных группах

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | |  | В начале программы  (среднее) | В конце программы  (среднее) | Z a | Значимость  Z |
| Будущие менеджеры ЭГ (до и после ФЭ) | |  | 158.78 | 175.46 | -2.379 b | 0.017 |
|  | N=80 | | | | | |

*Примечание. a – показатель критерия знаковых рангов Вилкоксона; b – показатель базируется на негативных рангах.*

Таким образом, проведенный сравнительный анализ сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров показал, что участие в формирующем эксперименте по программе формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования способствовало изменениям в соответствии таким критериям ее эффективности:

* 1. Усиление *когнитивной составляющей медиакомпетентности*, показателями которого является повышение цифровой грамотности через совершенствование владения технологическими навыками работы в цифровой образовательной среде, повышением уровня творческой и креативной активности и критического мышления;
  2. Усиление *эмоционально-ценностной составляющей медиакомпетентности*, основными показателями которого рассматриваются повышение уровня умений интерпретировать контент через высокую способность фильтровать контент и специфика коммуникативной рефлексии, эмоциональной устойчивости;
  3. *Усиление поведенческой составляющей медиакомпетентности*, основными показателями которого выявляются повышение способности общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде, a также повышение цифровой осознанности, мотивационных и самоактуализационных тенденций.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Исследование профессиональной подготовки будущих менеджеров образования в современном информационном обществе и цифровом образовательном процессе Казахстана в рамках изучения государственных нормативных документов казахстанского образования, анализа зарубежных и отечественных литературных источников педагогического и психологического направления, а также выполненное нами настоящее диссертационное исследование и личный образовательный практический опыт профессиональной психологической и педагогической деятельности позволяют заключить и аргументировать необходимость формирования *медиакомпетентности* как значимого личностного профессионального качества и приоритетного вида профессиональной компетентности у будущих менеджеров образования.

В диссертационной работе произведено обобщение и предложено новое решение проблемы формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования. Проведенное диссертационное исследование показало, что проблема исследования – формирование медиакомпетентности будущего менеджера образования являетсяактуальной, но недостаточно разработаннойв отечественной профессиональной подготовке менеджеров образования. Актуальность изучения проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности у будущих менеджеров образования обусловлена цифровой трансформацией системы высшего образования, повышением требований к качественному уровню медиакомпетентности будущих менеджеров образования, способных эффективно осуществлять медиадеятельность в рамках управления образовательным процессом.

Проведенный анализ и результаты экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы:

* 1. Теория педагогики Высшей школы дополнена концепцией и конкретизацией понятия «медиакомпетентность будущего менеджера образования», дано авторское определение «психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования»:

*«Концепция медиакомпетентности будущего менеджера образования»* – рассматривает профессионализм будущего менеджера образования и способность его ориентации в глобальном информационном образовательном пространстве и на основе идеи компетентностного подхода и представляет данный вид профессиональной компетентности, обеспечивающий эффективную медиадеятельность менеджера образования, суть которого раскрывается через единство когнитивной, поведенческой и эмоционально-ценностной составляющих ключевых медиа-компетенций: цифровая грамотность; умение интерпретировать и генерировать контент; обладать цифровой осознанностью.

*«Медиакомпетентность будущего менеджера образования»* – целостная совокупность формируемых личностных качеств (творческая и креативная активность, критическое мышление, операциональная готовность, коммуникативная рефлексия), предопределяющая профессиональные мотивационно-ценностные устремления к использованию медиаинформации, медиаресурсов, медиатехнологий, способствующие цифровой осознанности в условиях информационной глобализации.

*«Психолого-педагогическое сопровождение формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования»*– это конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание «кумулятивного эффекта», обусловленное формированием высокого уровня медиакомпетентности, эмоциональной и профессиональной устойчивости, мотивационной направленности, самореализации в медиапространстве.

* 1. Современная образовательная среда высшей школы — это мобильная система, при которой использование платформ веб-обучения как инструмента гибридного обучения отвечают современному уровню образования в вузах. Разработанная авторская модель медиакомпетентности в цифровой образовательной среде сформирована категориями цифровой грамотности, интерпретации контента, генерации контента и цифровой осознанности обеспечивают понимание содержания медиакомпетентности у будущих менеджеров образования.
  2. Авторская анкета для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетенции и медиаграмотности позволила провести анкетирование будущих менеджеров образования в начале и по окончанию экспериментального исследования и выявить учебный прогресс в развитии медиа-компетенций в процессе учебной деятельности, определить ключевые факторы успеха веб-обучения в направлении развития и закрепления современных медиа-компетенций у будущих менеджеров образования.
  3. Разработанный и реализованный авторский онлайн-курс «Цифровой этикет» по формированию ключевых медиакомпетенций способствовал установлению взаимосвязи между личностными характеристиками будущих менеджеров образования с уровнем субъективной оценки их медиакомпетентности и медиаграмотности.
  4. Авторская модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования, основанная на компетентностном подходе и на идее, что формирование медиакомпетентности является частью педагогического процесса в вузе, определяется субъектными характеристиками его участников и имеет потенциал для личностных трансформаций. Авторская модель представлена как целостная систематическая деятельность, в рамках которой создаются педагогические условия и психологические детерминанты для систематического мониторинга, формирования и проявления медиакомпетентности будущего менеджера образования.
  5. Медиакомпетентность будущего менеджера образования является значимым личностным новообразованием, не возникает стихийно и зависит от адресных действий субъектов образовательного процесса. Авторская модель психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования характеризуется пластичностью, цикличностью и стабильностью, основывается на принципах интеграции реальной коммуникации в образовательный процесс.
  6. В ходе реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования были определены основные блоки - когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий для сопровождения раскрытия и реализации структурно-содержательной модели медиакомпетентности в цифровой образовательной среде посредством формирования медиакомпетенций: цифровая грамотность, интерпретация и генерация контента, и цифровая осознанность. Персонализированная образовательная траектория обучения строилась на основе выявления тьютором интересов, установок, личностных особенностей, приоритетов, предпочтений будущих менеджеров образования.
  7. По результатам экспериментального исследования констатирующего эксперимента были организованы педагогические условия и психологические детерминанты, состоящие из трех этапов: ***диагностического*** (использование авторской анкеты для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной медиакомпетентности и медиаграмотности; батареи известных тестов и опросников, указанных в методических основах экспериментального исследования, направленных на выявление коммуникативной активности и рефлексии, эмоциональной и профессиональной устойчивости, знаний о коммуникативном процессе и коммуникативных установках, мотивационной достиженческой направленности, ценностных предпочтений, операциональной готовности к управлению организации образовательного процесса, открытости опыту, готовности к саморазвитию и самоактуализации); ***организационно-формирующего*** (проведение онлайн – курса «Цифровой этикет» в веб среде, использование медиаресурсов, медиатехнологий, онлайн-библиотек, медиа-дискуссий, онлайн-конференций, в контексте апробирования программы формирования медиакомпетентности организация сетевого взаимодействия будущих менеджеров образования через социальные сети для развития критического мышления и активации творческой и креативной медиадеятельности, проведения элективного курса «Основы формирования медиакомпетентности и медиаграмотности», участия в психологическом тренинге по формированию медиакомпетентности, посредством выполнения психогимнастических упражнений, ролевых игр, творческих заданий, творческая проектная индивидуальная и групповая работа); ***оценочно-результативного*** (контрольная оценка и диагностика сформированности медиакомпетентности будущих менеджеров образования через критерии повышения когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой составляющих медиакомпетентности, сравнительный анализ показателей сформированности медиакомпетентности экспериментальных групп, показателями, которых стали повышение уровней: творческой и креативной активности, критического мышления, операциональной готовности, коммуникативной рефлексии, эмоциональной устойчивости и мотивационно-ценностных устремлений).
  8. Авторская программа формирования медиакомпетентности будущего менеджера образования, продуктивность которой экспериментально доказана динамикой роста уровня сформированности медиакомпетентности; Установлена динамика формирования медиакомпетентности под влиянием специально разработанных психологических и педагогических мотивационных элективных курсов и тренингов; раскрыты особенности формирования медиакомпетентности будущих менеджеров образования в специально созданных условиях его стимулирования: включение будущих менеджеров образования в творческую медиадеятельность и организация сетевого взаимодействия. Данные условия являются необходимыми и достаточными для эффективной реализации разработанной нами авторской модели.
  9. Участие в программе по формированию медиакомпетентности будущих менеджеров образования способствовало изменениям в соответствии таким критериям ее эффективности: усиление *когнитивной составляющей медиакомпетентности*, показателями которого является повышение цифровой грамотности через совершенствование владения технологическими навыками работы в цифровой образовательной среде, повышением уровня творческой и креативной активности и критического мышления; усиление *эмоционально-ценностной составляющей медиакомпетентности*, основными показателями которого рассматриваются повышение уровня умений интерпретировать контент через высокую способность фильтровать контент и специфика коммуникативной рефлексии, эмоциональной устойчивости; *усиление поведенческой составляющей медиакомпетентности*, основными показателями которого выявляются повышение способности общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде, a также повышение цифровой осознанности, мотивационных и самоактуализационных тенденций.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация»: 12 октября 2021 г. - № 726.
2. Государственная программа "Цифровой Казахстан". Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года. № 827.
3. Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Монография. – Алматы. - 2014. – 208 с..
4. Буданов В.Г., Журавлев В.А., Харитонова В.А. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования // Синергетическая парадигма. Синергетика в образовании. - М. - 2006. - С. 450–469.
5. Бобрышов С.В., Колосова Н.В. Управление образовательным процессом как социальная технология // Вестник КавГТУ. – 1999. - №1. – С.73-78.
6. Куатбеков А., Тапалова О.Б. Медиакомпетентность современного менеджера образования Учебное пособие - Шымкент: УДН им. акад. А. Куатбекова. - 2021. – 130 с.
7. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ ХАУ в управлении педагогическими системами. Учебное пособие – М. - 1999. – 430с.
8. Исаева З.А., Трапицин С.Ю. Модель педагогической системы послевузовской подготовки менеджеров образования высшей школы // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана – 2017. - № 4. - С.3-15
9. Исаева З.А. Мультидисциплинарный подход к исследованию проблемы подготовки менеджеров образования // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). Педагогические науки. – 2015. – 5(14). – С. 18 -21
10. Куатбеков А., Тапалова О.Б. Исследование мотивации достижения у современных менеджеров // Современное общество и наука: опыт, проблемы и перспективы развития. Москва, 15 июня 2020 г. Сборник научных трудов. - М. – 2020. – С. 158 – 163.
11. Абчук В.А., Панфилова А.П. Менеджмент для педагогических специальностей. – М.: Академия. - 2017. – 208 с.
12. Ключникова Л. Ф. Интеграция подготовки менеджеров образования в систему подготовки менеджеров организации. // Интеграция образования. Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2010 - № 2 - С. 101 – 106.
13. Современный студент в поле информации и коммуникации. Учебно-методическое пособие для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». - СПб.: PETROC. - 2000. – 312 с.
14. Нургалиева Г.К., Артыкбаева Е.В. Электронное обучение как условие инновационного развития системы образования // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. серия Педагогические науки. – Алматы. – 2012. - № 1 (35). – С. 9-12.
15. Акишева А.К. Реализация модели психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога МКШ через призму теории деятельности А. Леонтьева / Білім-Образование – Алматы. - 2019. - №2 (89). – С. 67 -79.
16. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). дис. … канд. пед. наук. – Ростов на Дону. - 2005. – 125 с.
17. Древицкая И.Ю. Концепция подготовки менеджеров в образовании. // Вестник ДПИ. – Донецк. - 2018. - № 2 – С. 153 – 161.
18. Педагогический менеджмент в образовании: актуальные вопросы современной науки: Коллективная монография (под ред. С.Д. Якушевой). — Новосибирск: Изд. АНС СибАК. - 2015. — 158 c.
19. Педагогический менеджмент и управление развитием образования. Коллективная монография / Т.М. Баймолдаев, В.И. Безруков, И.А. Носков, Н.А. Соловова – Алматы – Самара. - 2007. - 466 с.
20. Садвакасова З.М. Педагогический менеджмент. Учебное пособие. 2-е изд. доп. - Алматы. - 2012. – 187 с.
21. Корзникова Г.Г. Менеджмент в образовании: Практический курс. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
22. Ключникова Л. Ф. Интеграция подготовки менеджеров образования. // Интеграция образования. Казанский педагогический журнал. – 2010 - № 2 - С. 101 – 106.
23. Нигматов З.Г. Гуманистические традиции педагогики: Учебное пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений – Казань: «Хэтер» (ТаРИХ), 2003. - 271с.
24. Ахметова Л.С. Медиаобразование в Казахстане // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – Алматы. - 2014. – № 3-2. – С. 37-38.
25. Челышева И. Медиаобразование в Казахстане // European Researcher. Series A. – 2018. – 9(3) – С. 212-226
26. Медиа и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. – М.: МЦБС. - 2013. – 384 с.
27. Ястребцева Е.Н. Роль педагога в условиях использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе. - М. - 2006. - 128 с.
28. Шариков А.В. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия. - 1993. – С. 555-556.
29. Шариков А.В., Полат Е.С. Телекоммуникации в контексте медиаобразования // Телекоммуникации в образовании. - М. - 1993. - С. 76-79.
30. Макклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. -М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц». -2003. - 464 с.
31. Искаков Б.А. Развитие медиакомпетентности учителей в условиях ресурсного центра: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул. - 2013. – 179с.
32. Нургалиева Г.К. Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ, Балтии и Центральной Азии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2019. – № 3-2. – с. 37-38.
33. Джусубалиева Д.М. Шарипов Б.Ж. Smart-обучение как новый подход в системе высшего образования // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия "Педагогические науки". - 2020. - №2 (66). - С. 40–44.
34. Гончарова Т.М. Формирование медиакомпетентности у будущих менеджеров. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск. - 2013. – 179с.
35. Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. - Таганрог: Кучма. - 2007. - 228 с.
36. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. - М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». - 2007 - (b). - 616 c.
37. Шарипов Б.Ж., Нұрғазина Н., Smart-обучение как новый подход в системе высшего образования / Молодой исследователь: вызовы и перспективы. материалы межд. научно-практической конференции. – М.: «Интернаука». - 2020. - – № 9(156). – С. 32 – 38.
38. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. - М.: Когито-центр. - 2002. - 230 с.
39. Готтинг В.В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода // Материалы международной научной конференции - Минск: ГУ «БелИСА». - 2008 — 316 с.
40. Baran, S. J. Introduction to Mass Communication / S. J. Baran. - Boston-New York: McGraw Hill, 2002 - 535 p.
41. Абульханова-Славская, К.А. Психология и педагогика: Учебное пособие. - М.: 2004. - 585 с.
42. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
43. Фролов Ю.В. Стратегический менеджмент. Формирование стратегии и проектирование бизнес-процессов. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. — 2-е изд. — М.: Издательство Юрайт. - 2022. — 166 с.
44. Варданян Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. - М, 1998. - 180 с
45. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. - № 4. - С. 28-39.
46. Оськина С.А. Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативной компетентности студента педвуза: автореф. дисс … канд. пед. наук – Саранск – 2010 – 25 с.
47. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование. - 2004. - № 11. – С. 11 -28.
48. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - M. - 2004. –С. 45- 53
49. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя. // Педагог (Наука, технология, практика), Барнаул. - 1999. - № 2. - 124 с.
50. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика - 2003. № 10. – С. 32 – 45.
51. Хуторский А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования /Народное образование. - 2003. - 90 с.
52. Кочеткова Г.С., Овчинникова Н.Н. Об условиях формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров // Наука ЮУрГУ: материалы 66-ой научной конференции – 2005. - С. 98-102.
53. Недбаев Д. Н. Психологическое сопровождение развития профессиональной компетентности будущего менеджера образования: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07/. – Ростов на Дону. - 2008. – 180 с.
54. Ферхо С.И. Формирование профессиональной компетентности учителей по использованию электронных учебных изданий в процессе обучения: автореф. дис… канд. пед. наук. – Алматы. - 2004. - 24 с.
55. Кадирбаева Р.И., Амирбекулы М.А. Исследование вопроса формирования профессиональной компетентности будущего педагога // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2020. - №5. - С. 76-82.
56. Амирбекулы А., Кадирбаева Р.И., Адылбекова Э.Т. Об определении понятия «компетентность» // Наука и жизнь Казахстана. - 2016. - №3. - С. 62–68.
57. Джаманкараева М.А. Практическая сущность профессиональной компетентности учителя // Alma mater. - 2018. - № 10. - С. 38–41.
58. Куатбеков А., Тапалова О.Б. Профессиональная компетентность будущих менеджеров образования // Хабаршы КазНПУ им. Абая. серия Психология. - Алматы. 2021. - № 3(68). – С. 6-12.
59. Кенжебеков Б.Т. Методологические подходы к исследованию развития профессиональной компетентности специалиста // Профессиональное образование. – 2004. – Вып. 5. – С. 178.
60. Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. Профессиональная педагогика /Под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2009. – 432 с.
61. Жантлеуова Ш.К. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики: автореф. канд…наук – Алматы. - 2006. - 24 с.
62. Турсынова Ж.Ж. Формирование и развитие профессиональной компетентности студентов в процессе практики. -– 2018. Караганда. Монография КРУ: ТОО «Санат- полиграфия» - 125 с.
63. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М.: Академия. - 2003. - 176 с.
64. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. М. – 1999. – 605 с.
65. Вебер В. Портфолио медиаграмотности // Информатика и образование. - 2002. - № 1. – С. 36 -42.
66. Змановская Н.В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Красноярск, 2004. - 24 с.
67. Волкова Н.В. Эффективность использования интегрированных медиасредств в маркетинговых коммуникациях: автореф. дис. … канд. наук: 08.00.05. – СПб. - 2007. – 21 с.
68. Гончарова Т.М. Формирование медиакомпетентности у будущих менеджеров: автореф. дис… канд. пед. Наук. - 24 с.
69. Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно - информационных специалистов. – Барнаул. - 2006. - 24 с.
70. Хлызова Н.Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности: дис. … канд. пед. наук: – М., 2011. – 210 с.
71. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб. 2008. – 50с.
72. Искаков Б.А. Развитие медиакомпетентности учителя. спецкурс. // Вестник КАСУ. - Караганда. - 2010. – 145 с.
73. Нургалиева Г.К., Артыкбаева Е.В. Электронное обучение как условие инновационного развития системы образования /ҚазҰУ Хабаршысы. «Педагогикалық ғылымдар» сериясы. № 1 (35). 2012. – С. 9-12.
74. Silverblatt A. Dictionary of Media Literacy*.* – London: Greenwood Press. - 1997. – 234 pp.
75. Baacke, D. Qualitative Medien and Kommunikations forschung. – Tübingen. - 1999. – РР. 45 - 48.
76. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. – Челябинск: ЧелГУ. - 2007. – 270 с.
77. Miliutina A. Organization of the process of developing students' media competence by means of information-educational environment. - 2020. - Vol. 41 (50) - Art. 17. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n50p17
78. Zhu S., Yang H., Xu S., MacLeod J. Understanding Social Media Competence in Higher Education: Development and Validation of an Instrument, Journal of Educational Computing Research. - 2018. - 1–21, DOI: 10.1177/0735633118820631
79. Kuatbekov A., Vershitskaya E., Kosareva I., Ananishnev V. E-Learning as a Basis for the Development of Media Competences in Students // Journal of Information Science. - 2021. DOI: 10.1177/01655515211040656 journals.sagepub.com/home/jis
80. Simons M., Meeus W., T’Sas J. Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies, Journal of Media Literacy Education – 2017. - 9 (1). - Р. 99 – 115.
81. Smyrnova-Trybulska E. Evolution of media competences. Open educational e-environment of modern University. – 2019. – Р. 103 – 112.
82. Nikou S., Aavakare M. An assessment of the interplay between literacy and digital Technology in Higher Education, Education and Information Technologies. – 2021. – Р. 78 – 89. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10451-0>.
83. Lin Luan. et al. Development of the new media literacy scale for EFL learners in China: a validation study // Interactive Learning Environment. – 2020. - URL: https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1774396.
84. Area M., Gutiérrez F. Alfabetización digitaly competencias informacionales. - Barcelona: Ariel / Madrid: Funda-ción Telefónica. – 2012. - Р. 3-41.
85. Perronoud, P. Diez Nuevas Competencias a Enseñar. - Barcelona, Spain, - 2004. – Р. 86 – 93.
86. Tran T. et al. How Digital Natives Learn and Thrive in the Digital Age: Evidence from an Emerging Economy, Sustainability, - 2020. – 12. – Р. 3819. doi: 10.3390/su12093819
87. Куатбеков А., Тапалова О.Б. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущего менеджера образования / Гуманитарлық білім беруді дамытудың тенденциялары мен болашағы. Материалы научной конференции. - Алматы: КазНПУ. - 2021. – С. 302-305.
88. Jooyeun P. Media Literacy, Media Competence and Media Policy in the Digital Age. / Arts, Humanities, Social Sciences and Education Conference. – 2017. Р. 68 -75.
89. Bulger M., Davison P. The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy, Journal of Media Literacy Education – 2018. - 10 (1), 1 – 21.
90. Tomczyk L. Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers // Education and Information Technologies. – 2020. -25. – Р. 471–486. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>
91. Кумелашвили, Н.У. Социально-культурные ракурсы медиакультуры: компетентностный аспект: автореф. канд. ... наук: - М., 2012. - 25 с.
92. Bulger M., Davison P. The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy, Journal of Media Literacy Education – 2018. - 10 (1), 1 – 21.
93. Tiede Jennifer, et al. Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice. Peabody Journal of Education, - 2015. – V. 90, no. 4, 2015, pp. 533-545. <http://dx.doi.org/10.1080/>
94. Alber J. M., Bernhardt J. M., Stellefson M., Weiler R. M., Anderson-Lewis, C., Miller, M. D., MacInnes, J. Designing and testing an inventory for measuring social media competency of certified health education specialists. Journal of Medical Internet Research. - 2014. - 17(9). - 221–221.
95. Gupta R., Seetharaman A., Maddulety K. Critical success factors influencing the adoption of digitalisation for teaching and learning by business schools. Education and Information Technologies. – 2020 - 25, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10246-9>.
96. Ranieri M., Bruni I., Kupiainen R. Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL. Italian Journal of Educational Research, - 2018. - (20), 151–166. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2796>
97. Куатбеков А., Пономарев Р., Тапалова О.Б. Влияние индивидуально-типологических характеристик на состояние психологического здоровья студентов / Материалы III ежегодной республиканской конференции «Тенденции и перспективы развития психолого-педагогического образования» (11 мая 2022 г.) - Алматы, С. 89-94.
98. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
99. Шадриков В.Д. Профессионализм современного педагога – 2011. - М.: Логос. – 168 с.
100. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. - 240 с.
101. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. - М. : Логос, 2004. - 384 с.
102. Адушкина К.В., Лозгачёва О.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие. – Екатеринбург - 2017. – 232 с.
103. Кручинин В. А. Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента / В. А. Кручинин, М. В. Калтаева //Высшее образование в России. -2009. -№ 1. -С. 129-132.
104. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: «Академия», 2005. – 336 с.
105. Маркова А.К., Матис А.Б., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения книга для учителя 1990. – М.: Просвещение. – 192 с.
106. Горшенина Я. Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза : дис. канд. пед. наук: 13.00.08. - Омск, 2007. -280 с.
107. Кучерова О.Е., Тарасова С.И., Анохина С.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста в общей системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования // Научный результат. Серия Педагогика и психология образования. – 2018. Т. 4 - № 4 – С.63-72
108. Калягин, В.А., Матасов Ю.Т. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.
109. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2000. - 200 с.
110. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование. Проблемы качества и научно-методического обеспечения. - Казань: Магариф, 2005. - 318с.
111. Нургатина О.В. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки менеджера в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2009. –23 с.
112. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком. – 1999. – 528 с.
113. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., - 2002. – 490 с.
114. Wargadinata, W. Student’s Responses on Learning, Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah 5 (1): 141-153, DOI: 10.24042/tadris.v5i1.6153 – 2020
115. Shahzad, A., et al. (2020). Effects of E‑learning on higher education institution students: the group comparison between male and female, Quality & Quantity, Springer Nature B.V., URL: <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z>
116. Avcı Ü., Ergün E. Online students’ LMS activities and their effect on engagement, information literacy and academic performance. Interactive Learning Environments, 1–14. <https://doi.org/10.1080/> 10494820. - 2019.1636088.
117. Elumalai K. V., Sankar J. P., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M., Abumelha. M. A. Factors affecting the quality of e-learning during from the perspective of higher education students. Journal of Information Technology Education: Research. – 2020. – 19. - 731-753. <https://doi.org/10.28945/4628>
118. Ramírez-García A., González-Fernández N. Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain, Comunicar, - 2016. – 49. XXIV, 2016, Pages 49-57, DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05>
119. Ефимова М.М. Специфика менеджмента в образовании // Вестник науки и образования. - 2017. - №5(29). URL: https:// cyberleninka.ru /article/n/spetsifika-menedzhmenta-v-obrazovanii.
120. Михайлова С.Ю. Формирование компетентностной модели подготовки менеджера профессионального образования // Агроинженерия. 2013. №4. С. 145–148.
121. Игропуло И.Ф. Аксиологические основания проектирования магистерской программы "менеджмент в образовании" // МНКО. - 2016. - №4 (59). - С. 113–114.
122. Тен А.С., Жаксылыкова К.З. Flipped classroom – эффективный метод обучения для организации самостоятельной работы учащихся // Менеджмент в образовании. – 2020. - №4. - С. 117–121.
123. Ocпaнкулoв Е.Е., Кунай С., Ахметов Б.Р. Технология «Flip», её сущность и особенности применения в образовательном процессе вуза // Вестник КазНПУ им.Абая, Серия "Педагогические науки". 2020. №1 (65). С. 95–100.
124. Куатбеков А., Тапалова О.Б. Кластерный анализ будущих менеджеров образования. // Педагогика, психология и образование: актуальные исследования и разработки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (25 марта 2021) - Казань: Профессиональная наука. – 2021. - С. 52-57
125. Елубай Е., Әбдіғапбарова Ұ.М., Джусубалиева Д.М. Жаппай ашық онлайн курстары (MOOCS) – болашақ педагогтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту құралы // ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық серия. - 2020. - №3. - С. 50–58.
126. Дятлова Е.С. Системы распространения медиа-контента в дистанционном образовании // Вестник МГУП. - 2015. - №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-rasprostraneniya-media-kontenta-v-distantsionnom-obrazovanii.
127. Бахтиярова Г.Р. Цифрлық дәуірде оқыту дизайнын құруда интербелсенді әдістерді пайдаланудың жолдары // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. "Педагогика" сериясы - 2020. - №1 (65). - Б. 65–71.
128. Георгиади А. А. К вопросу о применении средств медиа-образовательных технологий в обучении будущих учителей филологических специальностей // Ученые записки КФУ им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2013. №1. С. 192–204.
129. Информационно-программный комплекс «UNIVER» // Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Институт информационных технологий и инновационного развития [официальный сайт]. URL: https://it.kaznu.kz/?page\_id=847 (дата обращения 27.03.2021).
130. Microsoft Teams // Microsoft [официальный сайт]. URL: https://www.microsoft.com/ru-ru/microsoft-teams/group-chat-software (дата обращения 27.03.2021).
131. Куатбеков А., Тапалова О.Б. Использование цифровых медиаресурсов при подготовке будущих менеджеров образования // Педагогика и психология – Алматы. - 2021 – 2(47). – С. 129 – 137.
132. Куатбеков А., Тапалова О.Б., Симоненко А., Абишева Э. Жапаров Э. Сравнительный анализ сервисных платформ, оптимальных для онлайн-обучения в казахстанских вузах // Евразийское Научное Объединение № 6(76) – Москва. – 2021. – С. 405-411.
133. О проекте eLIBRARY.RU // Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU [официальный сайт]. URL: https://www.elibrary.ru/elibrary\_about.asp (дата обращения 27.03.2021).
134. О научной библиотеке открытого доступа // Cyberleninka.ru [официальный сайт]. URL: https://cyberleninka.ru/about (дата обращения 27.03.2021).
135. ScienceDirect // Elsevier [официальный сайт]. URL: https://www.elsevier.com/solutions/sciencedirect (дата обращения 27.03.2021).
136. Куатбеков А. Саримов Н. Влияние типов воспитания на проявление акцентуаций характера // Хабаршы КазНПУ им. Абая. серия Психология. № 1(61), 2020. – С. 149 – 152.
137. Куатбеков А., Кульшарипова А., Тапалова О.Б. Особенности проявления панических состояний у студентов Хабаршы КазНПУ им. Абая. серия Психология. № 4(64), 2022. – С. 15 – 21.
138. Сидоренко Е. Мотивационный тренинг [Электронный ресурс] – Режим доступа:<http://nkozlov.ru/library/psychology/d2651/?full=1#.Vr82SNA9SfQ>.
139. Захаров В. П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг учеб. пособие. - Л. : ЛГУ. – 2010. - 55 с.
140. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге – СПб.- 2012. – 189 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

**АНКЕТА**

**для диагностики субъективной оценки степени индивидуальной**

**медиакомпетентности и медиаграмотности**

**(авторская разработка, 2020)**

ФИО\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; Специальность \_\_\_\_\_\_\_\_; ВУЗ\_\_\_\_\_\_; Дата\_\_\_\_\_\_\_.

*Инструкция*: Уважаемый студент, оцените свой индивидуальный уровень медиаграмотности и медиакомпетентности. Перед вами перечислены все современные основные медиа-компетенции. Постарайтесь по возможности честно определить свой уровень напротив каждого утверждения-медиа-компетенций. Благодарим за участие. Это будет вашим вкладом в улучшение образовательного процесса в педагогическом вузе.

Стимульный материал:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Медиа-компетенции** | **Уровни** | | |
| Низкий  (0-50) | Средний  (50-80) | Высокий  (80-100) |
| **MK-1. Цифровая грамотность – владение технологическими навыками работы в цифровой среде** | | | |
| MK-1.1. Использование оборудования, необходимого для работы в цифровой среде |  |  |  |
| MK-1.2. Использование программного обеспечения, необходимого для работы в цифровой среде |  |  |  |
| MK-1.3. Использование основных технологических инструментов работы в цифровой среде |  |  |  |
| MK-1.4. Использование инструментов поиска для сбора информации |  |  |  |
| MK-1.5. Использование различных медиа-сред для поиска информации |  |  |  |
| **MK-2 Интерпретация контента –способность фильтровать контент и извлекать соответствующие значения** | | | |
| MK-2.1. Понимание и интерпретация контента медиа ресурсов с политической, экономической и социальной точек зрения |  |  |  |
| MK-2.2. Определение коммерческого наполнения медиа контента |  |  |  |
| MK-2.3. Классификация медиа-сообщений в зависимости от их продуцентов, типов, целей, аудитории потребителей и т. д |  |  |  |
| MK-2.4 Сравнение новостей и информации из разных медиа ресурсов и выявление достоверных фактов |  |  |  |
| MK-2.5. Оценка точности и достоверности сообщений в цифровых медиа |  |  |  |
| MK-2.6. Идентификация и управление контекстной диссоциацией между чувством и мнением и эмоциональной природой, и рациональностью |  |  |  |
| **MK-3 Генерация контента –способность общаться, выражать убеждения и осмысленно вести переговоры в цифровой среде** | | | |
| MK-3.1. Разработка оригинального визуального и текстового медиа контента |  |  |  |
| MK-3.2. Выбор подходящих изображения для публикации созданного медиа контента |  |  |  |
| MK-3.3. Интеллектуальное влияние на мнение общества посредством участия в социальных группах |  |  |  |
| MK-3.4. Формирование персональных убеждений и объяснение актуальных событий с разных точек зрения |  |  |  |
| MK-3.5. Эффективное общение и сотрудничество на цифровых медиа платформах |  |  |  |
| MK-3.6. Целевое участие в обсуждениях и написание аргументированных комментариев |  |  |  |
| MK-3.7. Разработка и размещение контента на цифровых медиа платформах, отражающее критическое мышление по определенным вопросам |  |  |  |
| MK-3.8. Убеждение в верности аргументов перед публикацией контента |  |  |  |
| **MK-4. Цифровая осознанность –способность осознавать свои действия и эффекты в цифровом медиа пространстве** | | | |
| MK-4.1. Генерация цифрового медиа контента, уважающего различные идеи, взгляды и частную жизнь людей |  |  |  |
| MK-4.2. Анализ и оценка потенциального влияния содержания созданного медиа контента на социум |  |  |  |
| MK-4.3. Оценка и осознание правовых и этических принципов взаимодействия в медиа пространстве (авторское право, права человека, конфиденциальность) |  |  |  |
| MK-4.4. Осознание причинное следственных связей цифрового продуцирования медиа контента |  |  |  |
| MK-4.5. Этичность, тактичность и проявление уважения к участникам групповых дискуссий на цифровых медиа платформах |  |  |  |
| MK-4.6. Тематическая компетентность в дискуссионной деятельности |  |  |  |

\*авторская разработка

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

**АНКЕТА**

**для диагностики и самодиагностики уровня медиакомпетентности**

**(Гончарова Т.М., 2014)**

Уважаемый студент, просим Вас принять участие в исследовании уровня медиакомпетентности студентов педагогического вуза. Вам необходимо дать свой ответ на вопросы. Вы имеете возможность дополнить каждый из вариантов ответа или дать свой полный ответ. Полученная информация будет использована только в обобщенном виде для научных целей. Заранее благодарим за участие в исследовании.

|  |  |
| --- | --- |
| Вопросы | Выберите свой ответ: |
| 1. Что такое медиа? | A) СМИ;  Б) Посредник;  B) Телевидение |
| 2. Распределите в процентном соотношении, какие источники вы используете для подготовки к учебным занятиям? | A) Учебники;  Б) Интернет;  В) Видео;  Г) Книги;  Д) Телевидение; Е) Ваш ответ |
| 3. Какие телепередачи вы смотрите? Определите в процентном соотношении, какие передачи вы смотрите чаще всего. Назовите любимые телепередачи. | А) Новости;  Б) Научно-популярные фильмы и передачи;  В) Художественные фильмы; Г) Сериалы;  Д) Музыкальные каналы и передачи  Е) Юмористические передачи  Ж) Другие развлекательные передачи  З) Укажите свой вариант |
| 4. Как часто вы используете Интернет? | 1. Каждый день; 2. Один раз в неделю; 3. Раз в месяц; 4. Не использую 5. Ваш вариант |
| 5. Какие сайты вы посещаете? | 1. Социальные сети; 2. Почтовые 3. Поисковые; 4. Электронные библиотеки; 5. Интернет-магазины; 6. Карты, погода; 7. Специализированные сайты компаний; 8. Ваш вариант |
| 6. Испытываете ли вы желание проводить больше времени в Интернете? | А) Да (почему?)  Б) Нет (почему?)  В) ваш ответ (почему?) |
| 7. Пробовали ли вы создать свой сайт, интернет-страницу, видеоролик, презентацию? | А) Да  Б) Нет  В) Ваш ответ |
| 8. Участвуете ли вы в Интернет-дискуссиях? | А) Да  Б) Нет  В) Ваш ответ |
| 9. Известно ли вам, что такое Skype? | А) Да  Б) Нет  В) Ваш ответ |
| 10. Какую информацию вы ищете в медиа? | A) Новости;  Б) Информацию о популярных людях, медийных персонах, светскую тусовку  B) Информацию о себе;  Г) Информацию о своих хобби и увлечениях; Д) Информацию о политической и экономической ситуации в стране и мире;  Е) Дискуссии на профессиональные темы;  Ж) Скачиваю кино и музыку;  З) Учебную информацию;  И) Скачиваю готовые рефераты;  К) Другие варианты |
| 11.Вам поставлена профессиональная задача, для решения которой вам не хватает информации. Где вы будете ее искать? | 1. В учебниках; 2. В книгах 3. У друзей; 4. У преподавателей 5. В журналах и газетах; 6. В интернете; 7. Ваш вариант |
| 12. Вам поручено красочно представить решение какой-либо профессиональной проблемы. Для этого вы используете: | A) Большой лист ватмана для наглядности  Б) Раздадите самодельные буклеты или листовки с решением;  В) Просто расскажите о решении, этого достаточно;  Г) Представите презентацию в POWERPOINT;  Д) Покажете видеоролик;  Е) Устроите мини-представление с коллегами  Ж) Укажите свой вариант |
| 13. Какими компьютерными программами вы бы хотели бы овладеть? | A) Никакими;  Б) Фоторедактором  B) Презентационными;  Г) Видеомоделирование  Д) Создание сайтов;  Е) Обеспечение компьютерной безопасности; Ж) Почтовыми;  Е) Графическими;  З) Графическое моделирование;  И) Игровыми;  К) Ваш вариант |
| 14. Хотели ли бы вы иметь самый современный телефон со множеством функций? | А) Да  Б) Нет  В) Объясните свой выбор |
| 15. Удовлетворены ли вы уровнем использования медиасредств в процессе учебной деятельности? | А) Да  Б) Нет  В) Поясните свой ответ |
| 16. Достаточен ли, на ваш взгляд, тот уровень медиакомпетентности, который может обеспечить вам вуз? | А) Да  Б) Нет  В) Поясните свой ответ |

**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

**Опросник «*ГОТОВНОСТЬ К МЕДИАКОММУНИКАЦИИ*»**

**(Гончарова Т.М., 2014)**

Инструкция: студенты - будущие менеджеры образования выбирают один из представленных вариантов ответов на каждый вопрос. Полученные результаты интерпретируются с помощью ключа, для выявления личностных характеристик студентов.

Стимульный материал

|  |  |
| --- | --- |
| **Вопросы** | **Выберите свой ответ:** |
| **1.** Кто в сети больше всего нацелен на общение? | A) неудачники;  Б) самые компетентные;  В) каждый |
| 2. Какие на Ваш взгляд цели они преследуют? | а) им просто скучно;  б) хотят познакомиться с новыми людьми;  в) ищут необходимую информацию |
| 3. Прилично ли первым завязать беседу с незнакомцем в сети? | а) нет, я общаюсь только со знакомыми людьми;  б) да, ведь каждый из нас в сети практически безымянен;  в) не уверен, что смогу это сделать |
| 4. Как, по Вашему мнению, правильно обращаться к вашим сетевым собеседникам? | а) на «Вы»;  б) на «ты»;  в) по нику, указанному на аватаре |
| 1. Готовы ли вы ввязаться в профессиональный спор в сети? | а) да, если я «в теме»;  б) нет, я не очень понимаю смысл спора;  в) нет, я не люблю споров, в том числе на профессиональные темы |
| 6. На чем в профессиональной дискуссии вы заостряете свое внимание? | а) на контексте информации;  б) на подтекстах речевых высказываний;  в) на способе выражения мыслей и эмоций |
| 7. Как часто задаете вопросы «в лоб», требующие прямого ответа? | а) всегда или часто;  б) изредка;  в) никогда |
| 8. Какая ситуация для Вас предпочтительнее? | а) вы читаете все, что есть по интересной Вам теме в медиасреде;  б) Вы сами пишете посты на интересующие вас темы;  в) вы пишете и читаете пропорционально |
| 9. Какая стратегия для вас предпочтительней во время медиа-дискуссий? | а) внимательно слушать и читать высказывания собеседников;  б) на равных обмениваться мыслями и чувствами;  в) побуждать других высказаться на ту или иную тему. |
| 10. Что вам импонирует в собеседнике? | А) самокритичность;  Б) доверие;  В) желание понравиться |
| 11. Какую реакцию должны вызывать манипуляции в сети? | А) надо не стесняться возмущаться, выводить человека на «чистую воду»;  Б) надо терпеливо выслушивать без комментариев, чтобы все поняли, что человек лукавит;  В) не надо вообще обращать на тролля внимание |
| 12. Что, на ваш взгляд, должен чувствовать собеседник к концу беседы? | А) угрызения совести из-за совершенных и высказанных ошибок;  Б) уверенность в вашей точке зрения;  В) неудовлетворенность собой |
| 13. Какую беседу в сети вы считаете эффективной? | А) ту, что разъяснила суть проблемы;  Б) ту, что помогла осознать ошибки;  В) ту, что доказала правоту вашей точки зрения |
| 14. Что дает диалог в сети для вас как для личности? | А) Новый неповторимый взгляд на мир;  Б) шанс для самосовершенствования;  В) новые знания и точки зрения, касающиеся проф. проблем. |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**

**ОПРОСНИК НА ДИАГНОСТИКУ ЗНАНИЙ О КОМММУКАТИВНОМ ПРОЦЕССЕ (автор Оськина, 2010)**

ФИО \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; Специальность \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; Дата \_\_\_\_\_\_\_\_

Инструкция: «Прочитайте данные определения. Выберите правильный вариант ответа и отметьте его определенным знаком (обведите в кружок или подчеркните)».

Стимульный материал

|  |  |
| --- | --- |
| Вопросы | Ответы |
| 1. Сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека: | а) деятельность  б) познание  в) общение  г) все ответы не верны. |
| 2.Прямое естественное общение, когда субъекты взаимодействия находятся рядом и общаются с помощью вербальных и невербальных средств | а) непосредственное общение  б) опосредованное общение  в) массовое общение  г) все ответы не верны |
| 3.Коммуникативный аспект общения заключается: | а) в обмене информацией между общающимися людьми;  б) во взаимодействии между общающимися;  в) в восприятии и понимании людьми друг друга в процессе общения; |
| 4.Акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации **–** это: | а) обратная связь;  б) коммуникация;  в) коммуникативный барьер;  г) все ответы верны. |
| 5.Процесс, сущность которого состоит в необходимости субъектов выработать единую знаковую систему и единое понимание обсуждаемых вопросов во время общения – это: | а) обратная связь;  б) коммуникация;  в) коммуникативный барьер;  г) все ответы верны. |
| 6.Психологическое препятствие, возникающее на пути передачи адекватной информации **–** это: | а) обратная связь;  б) коммуникация;  в) коммуникативный барьер;  г) все ответы верны. |
| 7. Минимальное вмешательство в речь собеседника при максимальном сосредоточении на ней **–** это: | а) коммуникация;  б) рефлексивное слушание;  в) нерефлексивное слушание;  г) все ответы не верны. |
| 8. Знаковая система, используемая в вербальной коммуникации **–** это: | а) визуальный контакт;  б) жесты;  в) речь;  г) все ответы не верны. |
| 9. Знаковая система, используемая в невербальной коммуникации **–** это: | а) мимика, жесты, пантомимика;  б) система вокализации;  в) визуальный контакт;  г) все ответы верны. |
| 10. Феномены коммуникативного влияния **–**это: | а) коммуникация, интеракция, перцепция;  б) внушение, заражение, убеждение;  в) коммуникатор, коммуникация, реципиент. |

*Обработка данных* осуществляется путем подсчета правильных вариантов ответа согласно следующему ключу ответов: 1. в); 2. а); 3. а); 4. б); 5. а); 6. в); 7. в); 8. в); 9. г); 10. б). За каждый правильный ответ начисляется по 1 баллу. В соответствии с результатами были выделены три уровня сформированности знаний о коммуникативном процессе: высокий — 9-10 баллов, средний - 6-8 баллов, низкий — 0-5 баллов.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Д**

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ**

**(В. В. БОЙКО)**

ФИО\_\_\_\_\_\_\_ Специальность \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Дата

*Инструкция*: «Прочитайте каждое из предложенных ниже суждений. Ответьте «да» (+) или «нет» (-), выражая согласие или несогласие с ними. Ваш ответ отметьте напротив каждого суждения. Будьте внимательны и искренни!»

СУЖДЕНИЯ:

1. Мой принцип в отношениях с людьми: доверяй, но проверяй.
2. Лучше думать о человеке плохо и ошибиться, чем наоборот (думать хорошо и ошибиться).
3. Высокопоставленные должностные лица, как правило, ловкачи и хитрецы.
4. Современная молодежь разучилась испытывать глубокое чувство любви.
5. С годами я стал более скрытным, потому что часто приходилось расплачиваться за свою доверчивость.
6. Практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание.
7. Большинство людей лишено чувства сострадания к другим.
8. Большинство работников на предприятиях и в учреждениях старается прибрать к рукам все, что плохо лежит.
9. Подростки в большинстве своем сегодня воспитаны хуже, чем когда бы то ни было.
10. В моей жизни часто встречались циничные люди.
11. Бывает так: делаешь добро людям, а потом жалеешь об этом, потому что они платят неблагодарностью.
12. Добро должно быть с кулаками.
13. С нашим народом можно построить счастливое общество в недалеком будущем.
14. Неумных вокруг себя видишь чаще, чем умных.
15. Большинство людей, с которыми приходится иметь дело, разыгрывают из себя порядочных, но, по сути, они иные.
16. Я очень доверчивый человек.
17. Правы те, кто считает, что надо больше бояться людей, а не зверей.
18. Милосердие в нашем обществе в ближайшем будущем останется иллюзией.
19. Наша действительность делает человека стандартным, безликим.
20. Воспитанность в моем окружении - редкое качество.
21. Практически я всегда останавливаюсь, чтобы дать по просьбе прохожего позвонить с моего мобильного телефона за деньги.,
22. Большинство людей- пойдет на безнравственные поступки ради. личных интересов.
23. Люди, как правило, безынициативны в работе.
24. Пожилые люди в большинстве показывают свою озлобленность' каждому.
25. Большинство людей любят посплетничать друг о друге.

*Обработка данных и интерпретация результатов*осуществляется по признакам негативной установки:

1. *Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждения о них.* О завуалированной жестокости' в отношениях к людям свидетельствуют такие варианты ответов (в скобках указывается количество баллов, начисляемых за соответствующий вариант): 1 - да (3), 6 - да (3), 11 —да (7), 16 - нет (3), 21 - нет (4). Максимально можно набрать 20 баллов.
2. *Открытая жестокость в отношениях к людям.* Об открытой жестокости можно судить по таким вопросам: 2 - да (9), 7 - да (8), 12 - да (10),. 17-да (10), 22-да (8). Возможных 45 баллов.
3. *Обоснованный негативизм в суждениях о людях* обнаруживается в таких вопросах и вариантах ответов: 3 - да (1), 8 - да (1), 13 - нет (1), 18 — да (1), 23 - да (1). Максимальное число баллов - 5.
4. *Брюзжание,* т. е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. О наличии такого компонента в негативной установке свидетельствуют следующие вопросы: 4 - да (2), 9 - да (2), 14 - да (2), 19 - да (2), 24 - да (2). Максимальное количество баллов - 10.
5. *Негативный личный опыт общения с окружающими.* О нем свидетельствуют вопросы: 5 - да (5), 10 - да (5), 15 - да (5), 20 - да (4), 25 -да (1). Максимально возможных 20 баллов. Если балл выше общего среднего - 33, то это свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж**

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ Т. ЭЛЕРСА**

***Тестовый материал:***

1. Если между двумя вариантами есть выбор, его лучше сделать быстрее, чем откладывать на потом.
2. Если замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание, я легко раздражаюсь.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я ставлю на карту все.
4. Если возникает проблемная ситуация, чаще всего я принимаю решение одним из последних.
5. Если два дня подряд у меня нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. Я более требователен к себе, чем к другим.
8. Я доброжелательнее других.
9. Если я отказываюсь от сложного задания, впоследствии сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в работе не всегда одинаковы.
13. Другая работа привлекает меня больше той, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее похвалы.
15. Знаю, что коллеги считают меня деловым человеком.
16. Преодоление препятствий способствует тому, что мои решения становятся более категоричными.
17. На моем честолюбии легко сыграть.
18. Если я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. Выполняя работу, я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни немного вещей важнее денег.
23. Если мне предстоит выполнить важное задание, я никогда не думаю ни о чем другом.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Если я расположен к работе, делаю ее лучше и квалифицированно, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, способными упорно работать.
28. Когда у меня нет работы, мне не по себе.
29. Ответственную работу мне приходится выполнять чаще других.
30. Если мне приходится принимать решение, стараюсь делать это как можно лучше.
31. Иногда друзья считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от коллег.
33. Противодействовать воле руководителя бессмысленно.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Если у меня что-то не ладится, я становлюсь нетерпеливым.
36. Обычно я обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Если я работаю вместе с другими, моя работа более результативна, чем у других.
38. Не довожу до конца многое, за что берусь.
39. Завидую людям, не загруженным работой.
40. Не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Если я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты пойду на крайние меры.

*Ключ опросника Т. Элерса.*

Расчет значений. По 1 баллу начисляется за ответ "да" на вопросы: 2–5, 7–10, 14–17, 21, 22, 25–30, 32, 37, 41 и "нет" — на следующие: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 и 39.

Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33–35 и 40 не учитываются. Подсчитывается общая сумма баллов.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Е**

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ Т. ЭЛЕРСА**

Стимульный материал:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | 1 | 2 | 3 |
|  | Смелый | Бдительный | Предприимчивый |
|  | Кроткий | Робкий | Упрямый |
|  | Осторожный | Решительный | Пессимистичный |
|  | Непостоянный | Бесцеремонный | Внимательный |
|  | Неумный | Трусливый | Недумающий |
|  | Ловкий | Бойкий | предусмотрительный |
|  | Хладнокровный | Колеблющийся | Удалой |
|  | Стремительный | Легкомысленный | Боязливый |
|  | Незадумывающийся | Жеманный | непредусмотрительный |
|  | Оптимистичный | Добросовестный | Чуткий |
|  | Меланхоличный | Сомневающийся | Неустойчивый |
|  | Трусливый | Небрежный | Взволнованный |
|  | Опрометчивый | Тихий | Боязливый |
|  | Внимательный | Неблагоразумный | Смелый |
|  | Рассудительный | Быстрый | Мужественный |
|  | Предприимчивый | Осторожный | предусмотрительный |
|  | Взволнованный | Рассеянный | Робкий |
|  | Малодушный | Неосторожный | Бесцеремонный |
|  | Пугливый | Нерешительный | Нервный |
|  | Исполнительный | Преданный | Авантюрный |
|  | Предусмотрительный | Бойкий | Отчаянный |
|  | Укрощенный | Безразличный | Небрежный |
|  | Осторожный | Беззаботный | Терпеливый |
|  | Разумный | Заботливый | Храбрый |
|  | Предвидящий | Неустрашимый | Добросовестный |
|  | Поспешный | Пугливый | Беззаботный |
|  | Рассеянный | Опрометчивый | Пессимистичный |
|  | Осмотрительный | Рассудительный | Предприимчивый |
|  | Тихий | Неорганизованный | Боязливый |
|  | Оптимистичный | Бдительный | Беззаботный |

*Ключ к опроснику Т. Элерса*. Расчет значений: добавьте по 1 баллу за следующие ответы, приведенные в ключе (первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты – номер столбца, в котором нужное слово. Например, 1 /2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце – "бдительный"). Другие выборы баллов не получают. 1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

*Инструкция к опроснику* *избегания неудач*: Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и на листочке отметьте выбранное Вами слово, например 1.2 (строка №1, столбец №2).

*Интерпретация к тесту Элерса.* Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. от 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень

**ПРИЛОЖЕНИЕ И**

**ТЕСТ – ОПРОСНИК МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ А. МЕХРАБИАНА (модификация М.Ш. Магомед-Эминова)**

***Форма А***

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получения плохой.

2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.

3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь.

4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бык тому, что у меня может хорошо получиться.

6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.

7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.

8. Я предпочел бы важное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.

13. В свободное от работы время я овладею техникой какой-нибудь игры скорее для развития своего умения, чем для отдыха и развлечений.

14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.

15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.

16. Я скорее стал играть бы в команде, чем соревноваться один на один.

17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрей и с меньшим напряжением.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим ответа, высказывания своего мнения.

19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.

20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну ("пронесло!"), чем порадуюсь хорошей оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я скорее становлюсь более собранными энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнения в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чём пытаюсь их реально осуществить.

***Форма Б***

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, как решать.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.

6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что "пронесло", чем порадуюсь хорошей оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.

16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.

18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затрачу все свое время на осуществление одного дела вместо того, чтобы выполнить быстро за это же время два-три других.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате, и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.

22. Если бы у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

*Процедура подсчета суммарного балла*. Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой. Ответам испытуемых на прямые пункты опросника (отмечены знаком "+" в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:



Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе "–") приписываются баллы на основе соотношения:



*Ключ к мужской форме:* +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

*Ключ к женской форме*: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяются, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избежать неудачи.

**ПРИЛОЖЕНИЕ К**

**ФРАЙБУРГСКИЙ ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК**

**(ФОРМА B)**

1. Я внимательно прочел инструкцию и готов откровенно ответить на все вопросы анкеты.
2. По вечерам я предпочитаю развлекаться в веселой компании (гости, дискотека, кафе и т.п.).
3. Моему желанию познакомиться с кем-либо всегда мешает то, что мне трудно найти подходящую тему для разговора.
4. У меня часто болит голова.
5. Иногда я ощущаю стук в висках и пульсацию в области шеи.
6. Я быстро теряю самообладание, но и так же быстро беру себя в руки.
7. Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.
8. Я избегаю о чем-либо расспрашивать и предпочитаю узнавать то, что мне нужно, другим путем.
9. Я предпочитаю не входить в комнату, если не уверен, что мое появление пройдет незамеченным.
10. Могу так вспылить, что готов разбить все, что попадет под руку.
11. Чувствую себя неловко, если окружающие почему-то начинают обращать на меня внимание.
12. Я иногда чувствую, что сердце начинает работать с перебоями или начинает биться так, что, кажется, готово выскочить из груди.
13. Не думаю, что можно было бы простить обиду.
14. Не считаю, что на зло надо отвечать злом, и всегда следую этому.
15. Если я сидел, а потом резко встал, то у меня темнеет в глазах и кружится голова.
16. Я почти ежедневно думаю о том, насколько лучше была бы моя жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.
17. В своих поступках я никогда не исхожу из того, что людям можно полностью доверять.
18. Могу прибегнуть к физической силе, если требуется отстоять свои интересы.
19. Легко могу развеселить самую скучную компанию.
20. Я легко смущаюсь.
21. Меня ничуть не обижает, если делаются замечания относительно моей работы или меня лично.
22. Нередко чувствую, как у меня немеют или холодеют руки и ноги.
23. Бываю неловким в общении с другими людьми.
24. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным.
25. Иногда нет никакого желания чем-либо заняться.
26. Порой я чувствую, что мне не хватает воздуху, будто бы я выполнял очень тяжелую работу.
27. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал неправильно.
28. Мне кажется, что другие нередко смеются надо мной.
29. Люблю такие задания, когда можно действовать без долгих размышлений.
30. Я считаю, что у меня предостаточно оснований быть не очень-то довольным своей судьбой.
31. Часто у меня нет аппетита.
32. В детстве я радовался, если родители или учителя наказывали других детей.
33. Обычно я решителен и действую быстро.
34. Я не всегда говорю правду.
35. С интересом наблюдаю, когда кто-то пытается выпутаться из неприятной истории.
36. Считаю, что все средства хороши, если надо настоять . на своем.
37. То, что прошло, меня мало волнует.
38. Не могу представить ничего такого, что стоило бы доказывать кулаками.
39. Я не избегаю встреч с людьми, которые, как мне кажется, ищут ссоры со мной.
40. Иногда кажется, что я вообще ни на что не годен.
41. Мне кажется, что я постоянно нахожусь в каком-то напряжении и мне трудно расслабиться.
42. Нередко у меня возникают боли “под ложечкой” и различные неприятные ощущения в животе.
43. Если обидят моего друга, я стараюсь отомстить обидчику.
44. Бывало, я опаздывал к назначенному времени.
45. В моей жизни было так, что я почему-то позволил себе мучить животное.
46. При встрече со старым знакомым от радости я готов броситься ему на шею.
47. Когда я чего-то боюсь, у меня пересыхает во рту, дрожат руки и ноги.
48. Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел и не слышал.
49. Когда ложусь спать, то обычно засыпаю уже через несколько минут.
50. Мне доставляет удовольствие, как говорится, ткнуть носом других в их ошибки.
51. Иногда могу похвастаться.
52. Активно участвую в организации общественных мероприятий.
53. Нередко бывает так, что приходится смотреть в другую сторону, чтобы избежать нежелательной встречи.
54. В свое оправдание я иногда кое-что выдумывал.
55. Я почти всегда подвижен и активен.
56. Нередко сомневаюсь, действительно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.
57. Иногда вдруг чувствую, что весь покрываюсь потом.
58. Если сильно разозлюсь на кого-то, то могу его и ударить.
59. Меня мало волнует, что кто-то плохо ко мне относится.
60. Обычно мне трудно возражать моим знакомым.
61. Я волнуюсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.
62. Я люблю не всех своих знакомых.
63. У меня бывают мысли, которых следовало бы стыдиться.
64. Не знаю почему, но иногда появляется желание испортить то, чем восхищаются.
65. Я предпочитаю заставить любого человека сделать то, что мне нужно, чем просить его об этом.
66. Я нередко беспокойно двигаю рукой или ногой.
67. Предпочитаю провести свободный вечер, занимаясь любимым делом, а не развлекаясь в веселой компании.
68. В компании я веду себя не так, как дома.
69. Иногда, не подумав, скажу такое, о чем лучше бы помолчать.
70. Боюсь стать центром внимания даже в знакомой компании.
71. Хороших знакомых у меня очень немного.
72. Иногда бывают такие периоды, когда яркий свет, яркие краски, сильный шум вызывают у меня болезненно неприятные ощущения, хотя я вижу, что на других людей это так не действует.
73. В компании у меня нередко возникает желание кого-нибудь обидеть или разозлить.
74. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.
75. Если кто-то меня серьезно обидит, то получит свое сполна.
76. Я не стесняюсь в выражениях, если меня выведут из себя.
77. Мне нравится так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.
78. Бывало, откладывал то, что требовалось сделать немедленно.
79. Не люблю рассказывать анекдоты или забавные истории.
80. Повседневные трудности и заботы часто выводят меня из равновесия.
81. Не знаю, куда деться при встрече с человеком, который был в компании, где я вел себя неловко.
82. К сожалению, отношусь к людям, которые бурно реагируют даже на жизненные мелочи.
83. Я робею при выступлении перед большой аудиторией.
84. У меня довольно часто меняется настроение.
85. Я устаю быстрее, чем большинство окружающих меня людей.
86. Если я чем-то сильно взволнован или раздражен, то чувствую это как бы всем телом.
87. Мне докучают неприятные мысли, которые назойливо лезут в голову.
88. К сожалению, меня не понимают ни в семье, ни в кругу моих знакомых.
89. Если сегодня я посплю меньше обычного, то завтра не буду чувствовать себя отдохнувшим.
90. Стараюсь вести себя так, чтобы окружающие опасались вызвать мое неудовольствие.
91. Я уверен в своем будущем.
92. Иногда я оказывался причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.
93. Я не прочь посмеяться над другими.
94. Я отношусь к людям, которые за словом в карман не лезут.
95. Я принадлежу к людям, которые ко всему относятся достаточно легко.
96. Подростком я проявлял интерес к запретным темам.
97. Иногда зачем-то причинял боль любимым людям.
98. У меня нередки конфликты с окружающими из-за их упрямства.
99. Часто испытываю угрызения совести в связи со своими поступками.
100. Я нередко бываю рассеянным.
101. Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.
102. Часто я слишком быстро начинаю досадовать на других.
103. Иногда неожиданно для себя начинаю уверенно говорить о таких вещах, в которых на самом деле мало что смыслю.
104. Часто у меня такое настроение, что я готов взорваться по любому поводу.
105. Нередко чувствую себя вялым и усталым.
106. Я люблю беседовать с людьми и всегда готов поговорить и со знакомыми и с незнакомыми.
107. К сожалению, я зачастую слишком поспешно оцениваю других людей.
108. Утром я обычно встаю в хорошем настроении и нередко начинаю насвистывать или напевать.
109. Не чувствую себя уверенно в решении важных вопросов даже после длительных размышлений.
110. Получается так, что в споре я почему-то стараюсь говорить громче своего оппонента,
111. Разочарования не вызывают у меня сколь либо сильных и длительных переживаний.
112. Бывает, что я вдруг начинаю кусать губы или грызть ногти.
113. Наиболее счастливым я чувствую себя тогда, когда бываю один.
114. Иногда одолевает такая скука, что хочется, чтобы все перессорились друг с другом.

*Ключ*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № шкалы | Название шкалы | Кол-во вопросов | Ответ «да» | Ответ «нет» |
| V | Общительность | 15 | 2, 19,46,52,55,94,106 | 3,8,23,53,67,71,79,113 |
| IX | Открытость | 13 | 7,25,34,44,51,54,62,63,68.78,92,96, 101 | — |
| XI | Эмоциональная лабильность | 14 | 24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 5,87,88, 102, 112, 113 | 59 |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Л**

**ОПРОСНИК САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

**САМОАЛ**

**(Лазуркин, в адаптации Калина)**

1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.

б) Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.

2. а) Я очень увлечен своим хобби.

б) Не могу сказать, что мне нравится мое хобби и то, чем я занимаюсь.

3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.

б) Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным ему.

4. а) Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.

б) Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.

5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.

б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.

6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

7. а) Способность к творчеству - природное свойство человека.

б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.

8. а) У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.

б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.

9. а) Я часто принимаю рискованные решения.

б) Мне трудно принимать рискованные решения.

10.а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.

б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.

11.а) Я люблю оставлять приятное "на потом".

б) Я не оставляю приятное "на потом".

12.а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.

б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.

13.а) Я стремлюсь к достижению внутреннего спокойствия.

б) Состояние внутреннего спокойствия, скорее всего, недостижимо.

14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь.

б) Я себе нравлюсь.

15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.

б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.

б) Интересное, творческое дело, само по себе награда.

17. а) Довольно часто мне скучно.

б) Мне никогда не бывает скучно.

18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради добрых дел.

б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.

19. а) Иногда мне трудно быть искренним.

б) Мне всегда удается быть искренним.

20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.

б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

21..а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.

б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.

22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне этого не удается.

23. а) Эгоизм — естественное свойство любого человека.

б) Большинству людей эгоизм не свойственен.

24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.

б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь со временем.

25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.

б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.

26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.

б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.

27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.

б) Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.

28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

б) Лишь немногие из моих занятий по-настоящему меня радуют.

29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают беспардонны.

б) Стремление разобраться в окружающих людях вполне естественно и оправдывает некоторую беспардонность.

30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.

б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.

31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.

б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

32.а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.

б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.

33. а) Усилия, затраченные на познание чего-то нового, стоят того, т.к. приносят пользу.

б) Усилия, затраченные на познание чего-то нового, стоят того, т.к. доставляют удовольствие.

34. а) В сложных ситуациях надо действовать испытанными способами — это гарантирует успех.

б) В сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.

35. а) Люди редко раздражают меня.

б) Люди часто меня раздражают.

36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.

б) Я доволен своим прошлым и не хочу 'в нем ничего менять.

37. а) Главное в жизни — приносить пользу и нравиться людям.

б) Главное в жизни — делать добро и служить правде.

38. а) Иногда я боюсь показаться слишком чувствительным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком чувствительным.

39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.

б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не узнав ситуации.

40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.

б) Я верю в себя даже тогда, когда неспособен справиться со своими проблемами.

41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимной выгодой.

б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственной выгоде.

42. а) Меня интересуют все новинки в сфере моих интересов и увлечений.

б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей области интересов и увлечений.

43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.

б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.

44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.

б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.

45. а) Сексуальные отношения без любви не является ценностью.

б) Даже без любви сексуальные отношения — очень значимая ценность.

46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.

б) Я не чувствую себя ответственным за это.

47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.

б) Смириться со своими слабостями мне нелегко.

48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.

б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.

49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.

б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений.

50. а) Большинство людей привыкли действовать "по линии наименьшего сопротивления".

б) Думаю, что большинство людей к этому не склонны.

51. а) Узкая специализация необходима для настоящего ученого.

б) Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным в знаниях.

52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.

б) В жизни очень важно приносить пользу людям.

53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б) Я не люблю спорить.

54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами, астрологическими прогнозами.

б) Подобные вещи меня не интересуют.

55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.

б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.

56. а) В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.

б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.

57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания и контролировать чувства.

б) Главное назначение воли — подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.

58. а) Я не стесняюсь своих слабостей перед друзьями.

б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.

б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.

60. а) Я думаю, что неверно выражение "век живи — век учись".

б) Выражение "век живи — век учись" я считаю правильным.

61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.

б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.

62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.

б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.

63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.

б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.

64. а) Талантливому человеку непростительно пренебрегать своим долгом.

б) Талант и способности значат больше, чем долг.

65.а) Мне хорошо удается "использовать" людей в своих целях.

б) Я полагаю, что "использовать" людей неприлично.

66. а) Я стараюсь избегать неприятностей.

б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными неприятностями.

67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.

б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.

68.а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.

б) Критика практически не влияет на мою самооценку.

69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обманули.

б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.

70. а) Выбирая для себя работу, человек должен учитывать ее общественную полезность.

б) Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.

71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в конкретной области.

б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.

72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.

б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.

73. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.

б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.

74.а) Я пытаюсь найти объяснение даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) Я не ищу объяснений для своих действий и поступков.

75 а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как хотелось бы.

76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.

б) Обычно оценить человека очень легко.

77. а) Для творчества нужно очень много свободного времени.

б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.

78. а) Обычно мне легко убедить собеседника в своей правоте.

б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.

79 а) Если я делаю что-либо исключительно для себя, мне бывает неловко.

б) Я не испытываю неловкости в такой ситуации.

80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.

б) Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.

81. а) Выражение "добро должно быть с кулаками" я считаю правильным.

б) Вряд ли верно выражение "добро должно быть с кулаками".

82.а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.

б) Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.

83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.

б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.

б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.

85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.

б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.

86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.

б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.

87. а) Я стараюсь не быть "белой вороной".

б) Я позволяю себе быть "белой вороной".

88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.

б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.

89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять своих чувства.

б) Я никогда этого не стыжусь.

90. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.

91. а) Я проявляю свое хорошее отношение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.

б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.

92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.

б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.

93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.

94. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.

б) Думаю, что в открытом выражении чувств всегда есть элемент несдержанности.

95. а) Я уверен в себе.

б) Не могу сказать, что я уверен в себе.

96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.

б) Достижение счастья — главная цель человеческих отношений.

97.а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю.

б) Меня любят, потому что я сам способен любить.

98. а) Несчастная любовь способна сделать жизнь невыносимой.

б) Жизнь без любви хуже, чем несчастная любовь.

99. а) Если разговор не удался, я пробую построить его по-иному.

б) Обычно в том, что разговор не сложился, виновна невнимательность собеседника.

100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.

б) Люди видят меня таким, каков я на самом деле.

***Ключ***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шкала | А | Б |
| Ориентация во времени | 11, 27, 73, 80. | 1, 17, 24, 36, 54, 63. |
| Ценности | 2, 18, 25, 28, 45, 61, 72, 85. | 16, 37, 55, 64, 81, 96, 98. |
| Взгляд на природу человека | 7, 15, 41, 59, 69, 76, 86. | 23, 50, 82. |
| Потребность в познании | 42, 53. | 8, 24, 29, 33, 51, 54, 60, 70. |
| Креативность | 9, 13, 25, 28, 52, 61. | 16, 33, 34, 43, 55, 64, 70, 71, 77. |
| Автономность | 9, 10, 32, 44, 75, 92. | 5, 26, 31, 37, 56, 66, 68, 74, 87. |
| Спонтанность | 21, 39, 48, 91, 92, 94. | 5, 31, 38, 57, 67, 74, 83, 87, 89. |
| Самопонимание | 13, 30, 47, 93. | 4, 20, 31, 38, 66, 79. |
| Аутосимпатия | 21, 32, 58, 84, 95. | 6, 14, 22, 40, 49, 67, 68, 79, 89, 97. |
| Контактность | 10, 35, 48, 53, 90, 92. | 29, 46, 62, 78. |
| Гибкость в общении | 10, 32, 48, 99. | 3, 12, 19, 29, 46, 65. |

Примечание: шкалы №№1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов в то время, как остальные по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5.

**Приложение М**

**МЕТОДИКА «ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ»**

**(В.В. СИНЯВСКИЙ, Б. А. ФЕДОРШИН)**

ФИО\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; Специальность \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_; Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Инструкция: «Уважаемый студент! Вам, нужно ответить на все вопросы этого бланка. Отвечайте на них следующим образом: если Ваш ответ на вопрос положителен, то поставьте против него знак «+», если же не согласны - знак «-». Отвечайте честно и быстро!».

**Вопросы:**

1. Много ли у Вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается-убедить большинство своих друзей в правоте Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших друзей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-то помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакт с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включиться в новые для Вас компании?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается установить контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши друзья действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с друзьями из-за невыполнения ими своих обещаний, обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение; если Вам не удается закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с друзьями?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших друзей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую для Вас компанию?
30. Принимали ли Вы участие в общественной работе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими друзьями?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую для Вас компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих друзей?
35. Правда ли, что Вы чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
39. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих друзей?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы людей?

Для количественной обработки данных используется дешифратор, в котором поставлена максимальная сумма «идеальных ответов», отражающих ярко выраженные коммуникативные и организаторские способности.

Далее подсчитывается количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики. Оценочный коэффициент (К) коммуникативных способностей выражается отношением количества совпадающих ответов к максимальному возможному числу совпадений (20); К=х/20, где К - величина оценочного коэффициента; х - количество совпадающих с дешифратором ответов. Показатели, полученные по этой методике, могут варьировать от 0 до 1. Показатели, близкие к 1, свидетельствуют о высоком уровне проявления коммуникативных способностей, близкие к 0 - о низком.

Дешифратор коммуникативных способностей

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | 1 |  | 1 |  | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | 3 |  | 3 |  | 3 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | 5 |  | 5 |  | 5 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | 7 |  | 7 |  | 7 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | 9 |  | 9 |  | 9 |  |

Для качественной стандартизации результатов испытания используются шкалы оценок, в которых тому или иному диапазону количественных показателей оценочного коэффициента (К - первичной количественной характеристики материалов испытания) соответствует определенная оценка.

Шкала оценок коммуникативных способностей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| К | Оценка | Уровень проявления коммуникативных способностей |
| 0,10-0,45 | 1 | Низкий |
| 0,46-0,55 | 2 | Ниже среднего |
| 0,56-0,65 | 3 | Средний |
| 0,66-0,75 | 4 | Высокий |
| 0,76-1,00 | 5 | Очень высокий |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Н**

**Статистическая проверка эквивалентности Контрольных и Экспериментальных групп на начальном этапе с помощью U-критерия Манна-Уитни**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показатель медиакомпетентности** | | | | |
| **№** | **ЭГ** | **РАНГ** | **КГ** | **РАНГ** |
| 1 | 5,36 | 2 | 3,8 | 1 |
| 2 | 5,96 | 4 | 4,46 | 3 |
| 3 | 6,23 | 5 | 5,36 | 8 |
| 4 | 6,03 | 6 | 5,53 | 10,5 |
| 5 | 6,33 | 7 | 5,56 | 12 |
| 6 | 5,5 | 9 | 5,6 | 13 |
| 7 | 6,53 | 10,5 | 5,66 | 14 |
| 8 | 5,76 | 15 | 5,8 | 16,5 |
| 9 | 5,8 | 16,5 | 5,86 | 19 |
| 10 | 5,83 | 18 | 5,88 | 20 |
| 11 | 5,93 | 21 | 6 | 23 |
| 12 | 5,96 | 22 | 6,1 | 24 |
| 13 | 6,13 | 25,5 | 6,13 | 25,5 |
| 14 | 6,3 | 29 | 6,26 | 27 |
| 15 | 6,3 | 29 | 6,3 | 29 |
| 16 | 6,36 | 31 | 6,4 | 32 |
| 17 | 6,53 | 34 | 6,46 | 33 |
| 18 | 6,86 | 37,5 | 6,76 | 35 |
| 19 | 6,86 | 37,5 | 6,8 | 36 |
| 20 | 7,03 | 40 | 7 | 39 |
|  | Σ | **804** | **-** | 826 |

**Статистическая проверка эквивалентности Контрольной и Экспериментальной групп на контрольном этапе исследования с помощью U-критерия Манна-Уитни**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показатель медиакомпетентности** | | | | |
| **№** | **ЭГ** | **РАНГ** | **КГ** | **РАНГ** |
| 1 | 4,5 | 3,5 | 4 | 1 |
| 2 | 5Д | 8 | 4,16 | 2 |
| 3 | 5,3 | 9 | 4,5 | 3,5 |
| 4 | 5,5 | 11 | 4,6 | 5,5 |
| 5 | 5,9 | 17 | 4,6 | 5,5 |
| 6 | 5,9 | 17 | 4,9 | 7 |
| 7 | 6Д | 22,5 | 5,4 | 10 |
| 8 | 6,1 | 22,5 | 5,6 | 12 |
| 9 | 6,1 | 22,5 | 5,7 | 13,5 |
| 10 | 6,1 | 22,5' | 5,7 | 13,5 |
| 11 | 6,2 | 26,5 | 5,8 | 15 |
| 12 | 6,26 | 28 | 5,9 | 17 |
| 13 | 6,3 | 29 | 5,96 | 19 |
| 14 | 6,76 | 35,5 | 6,1 | 22,5 |
| 15 | 7 | 38 | 6,1 | 22,5 |
| 16 | 7,03 | 39 | 6,2 | 26,5 |
| 17 | 7,06 | 40 | 6,4 | 30 |
| 18 | 7,5 | 44,5 | 6,5 | 31 |
| 19 | 7,7 | 46 | ***6,6*** | 32,5 |
| 20 | 7,8 | 47,5 | ***6,6*** | 32,5 |
|  | Σ | 965,5 | < | 864,5 |

**Изменения показателей самоактуализации в результате психолого-педагогической программы сопровождения формирования медиакомпетентности**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Descriptive Statistics** | | | | | |
|  | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Ориентация во времени до | 79 | 3.00 | 15.00 | 8.1392 | 3.15308 |
| Ориентация во времени после | 79 | 5.00 | 14.00 | 8.5063 | 2.14161 |
| Ценности до | 79 | 2.00 | 15.00 | 6.9367 | 2.68109 |
| Ценности после | 79 | 4.00 | 14.00 | 7.8481 | 2.11883 |
| Valid N (listwise) | 79 |  |  |  |  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Test Statisticsa** | | |
|  | Ориентация во времени до и после | Ценности до и после |
| Z | -2.088b | -5.770b |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .037 | .000 |
| a. Wilcoxon Signed Ranks Test | | |
| b. Based on negative ranks. | | |

**Изменения самоактуализации экспериментальных группах студентов с низким и высоким начальными уровнями показателя медиакомпетентности**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Descriptive Statistics** | | | | | | | |
|  | | N | Minimum | Maximum | Mean | | Std. Deviation |
| Подгруппа с высоким уровнем до | | 34 | 9.00 | 15.00 | 11.2059 | | 1.95059 |
| Подгруппа с высоким уровнем после | | 34 | 8.00 | 14.00 | 10.4706 | | 1.35368 |
| Подгруппа с низким уровнем до | | 44 | 3.00 | 8.00 | 5.7955 | | 1.42371 |
| Подгруппа с низким уровнем после | | 44 | 5.00 | 9.00 | 7.0227 | | 1.24804 |
| Valid N (listwise) | | 34 |  |  |  | |  |
| **Ranks** | | | | | | | |
|  | | | N | Mean Rank | | Sum of Ranks | |
| Подгруппа с высоким уровнем до и после | Negative Ranks | | 19a | 15.53 | | 295.00 | |
| Positive Ranks | | 7b | 8.00 | | 56.00 | |
| Ties | | 8c |  | |  | |
| Total | | 34 |  | |  | |
| Подгруппа с низким уровнем до и после | Negative Ranks | | 1d | 11.50 | | 11.50 | |
| Positive Ranks | | 37e | 19.72 | | 729.50 | |
| Ties | | 6f |  | |  | |
| Total | | 44 |  | |  | |
| a. Подгруппа с высоким уровнем после < Подгруппа с высоким уровнем до | | | | | | | |
| b. Подгруппа с высоким уровнем после > Подгруппа с высоким уровнем до | | | | | | | |
| c. Подгруппа с высоким уровнем после = Подгруппа с высоким уровнем до | | | | | | | |
| d. Подгруппа с низким уровнем после < Подгруппа с низким уровнем до | | | | | | | |
| e. Подгруппа с низким уровнем после > Подгруппа с низким уровнем до | | | | | | | |
| f. Подгруппа с низким уровнем после = Подгруппа с низким уровнем до | | | | | | | |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Test Statisticsa** | | |
|  | Подгруппа с высоким уровнем до и после программы | Подгруппа с низким уровнем до и после программы |
| Z | -3.122b | -5.366c |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .002 | .000 |
| a. Wilcoxon Signed Ranks Test | | |
| b. Based on positive ranks. | | |
| c. Based on negative ranks. | | |

**Изменения показателей мотивации в результате психолого-педагогического сопровождения формирования медиакомпетентности в экспериментальной группе студентов**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Descriptive Statistics** | | | | | | | | |
|  | | N | | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | |
| Мотивация до программы | | 78 | | 135.00 | 179.00 | 162.6410 | 8.90786 | |
| Мотивация после программы | | 78 | | 139.00 | 180.00 | 163.6282 | 8.10180 | |
| Valid N (listwise) | | 78 | |  |  |  |  | |
| **Ranks** | | | | | | | |
|  | | | | N | | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Мотивация до и после программы | | Negative Ranks | | 16a | | 33.41 | 534.50 |
| Positive Ranks | | 53b | | 35.48 | 1880.50 |
| Ties | | 9c | |  |  |
| Total | | 78 | |  |  |
| a. Мотивация после программы < Мотивация до программы | | | | | | | |
| b. Мотивация после программы > Мотивация до программы | | | | | | | |
| c. Мотивация после программы = Мотивация до программы | | | | | | | |
| **Test Statisticsa** | | | | | | | | |
|  | | Мотивация до и после программы | | | | | | |
| Z | | -4.076b | | | | | | |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | .000 | | | | | | |
| a. Wilcoxon Signed Ranks Test | | | | | | | | |
| b. Based on negative ranks. | | | | | | | | |