

Г. Тазабекова , М. Шингарева* , Г. Сманова 

Южно-Казахстанский педагогический университет

имени Ө. Жәнібеков, Шымкент, Казахстан

*e-mail: logrus1976@mail.ru

РОЛЬ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

Основной задачей любой образовательной системы является подготовка молодого поколения к активному и полноценному участию в различных сферах общественной жизни. Для достижения этой цели образовательный процесс направлен на формирование пяти ключевых компетенций, которые в совокупности помогают будущим специалистам успешно адаптироваться к требованиям современного рынка труда и реализовывать свой потенциал в информационном обществе. Среди этих компетенций особое место занимает информационная, которая определяется как способность и стремление эффективно использовать современные источники информации в профессиональной и повседневной деятельности. Эта компетенция включает целый спектр навыков, таких как поиск необходимой информации, оценка её достоверности, обработка, сохранение и применение для решения различных задач. В настоящем исследовании изучается роль медиаграмотности в системе профессиональной подготовки педагогов, с акцентом на её интеграцию в образовательный процесс. Были использованы смешанные методы исследования, включая качественный анализ литературных источников и количественное анкетирование. В опросе приняло участие 117 преподавателей школ и вузов Южно-Казахстанской области. Полученные результаты свидетельствуют о наличии значительного разрыва между теоретическим пониманием и практическими навыками медиаграмотности у педагогов, что подчеркивает необходимость целенаправленного профессионального развития в данной области. На основе анализа предложены рекомендации по интеграции медиаграмотности в образовательные программы подготовки педагогов, а также по организации краткосрочных курсов повышения квалификации, что позволит устранить выявленные пробелы и способствовать критическому использованию медиа в образовательной среде.

Ключевые слова: медиаграмотность, профессиональная подготовка, педагоги, образовательный процесс, критическое мышление, медиаинформация.

G. Tazabekova, M. Shingareva*, G. Smanova

South Kazakhstan Pedagogical University named after U. Zhanibekov,
Shymkent, Kazakhstan

*e-mail: logrus1976@mail.ru

The Role of Media Literacy in the Professional Training of Educators

The primary goal of any educational system is to prepare the younger generation for active and full-fledged participation in various spheres of social life. To achieve this goal, the educational process focuses on developing five key competencies that collectively help future professionals successfully adapt to the demands of the modern labor market and realize their potential in the information society. Among these competencies, information literacy holds a special place, defined as the ability and willingness to effectively use modern information sources in professional and everyday activities. This competency encompasses a wide range of skills, including searching for necessary information, assessing its reliability, processing, storing, and applying it to solve various tasks. This study examines the role of media literacy in the professional training of educators, emphasizing its integration into the educational process. Mixed research methods were employed, including qualitative analysis of literary sources and quantitative surveys. 117 school and university teachers from the South Kazakhstan region took part in the survey. The results indicate a significant gap between educators' theoretical understanding and practical skills in media literacy, underscoring the need for targeted professional development in this area. Based on the analysis, recommendations are proposed for integrating media literacy into teacher training programs and organizing short-term professional development courses to address identified gaps and promote critical use of media in the educational environment.

Key words: media literacy, professional training, educators, educational process, critical thinking, media information.

Г. Тазабекова, М. Шингарева*, Г. Сманова

Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент, Қазақстан

*e-mail: logrus1976@mail.ru

Мұғалімдерді кәсіби даярлауда медиасауаттылықтың рөлі

Кез келген білім беру жүйесінің негізгі мақсаты – жас ұрпақты қоғамдық өмірдің түрлі салаларына белсенді және толыққанды қатысуға дайындау. Осы мақсатқа жету үшін білім беру үдерісі болашақ мамандарға қазіргі еңбек нарығының талаптарына табысты бейімделуге және ақпараттық қоғамда өз әлеуетін жүзеге асыруға көмектесетін бес негізгі құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған. Осы құзыреттіліктердің ішінде ерекше орын ақпараттық құзыреттілікке беріледі. Бұл құзыреттілік кәсіби және күнделікті қызметте қазіргі заманғы ақпарат көздерін тиімді пайдалануға қабілеттілік пен ұмтылысты білдіреді. Ол ақпаратты іздеу, оның шынайылығын бағалау, өңдеу, сақтау және түрлі тапсырмаларды шешу үшін қолдану сияқты дағдылардың кең аясын қамтиды. Бұл зерттеуде мұғалімдерді кәсіби даярлау жүйесіндегі медиасауаттылықтың рөлі, оны білім беру үдерісіне интеграциялауға баса назар аударатырып қарастырылады. Зерттеу барысында әдеби көздерді сапалы талдау және сандық сауалнама сияқты аралас зерттеу әдістері қолданылды. Оңтүстік Қазақстан облысынан 117 мектеп және жоғары оқу орнының мұғалімі сауалнамаға қатысты. Алынған нәтижелер мұғалімдердің медиасауаттылықты теориялық түсінуі мен практикалық дағдылары арасында айтарлықтай алшақтық бар екенін көрсетті, бұл осы салада мақсатты кәсіби дамудың қажеттілігін айқындайды. Талдау негізінде медиасауаттылықты педагогтарды даярлау бағдарламаларына интеграциялау және біліктілікті арттырудың қысқа мерзімді курстарын ұйымдастыру бойынша ұсыныстар берілді, бұл анықталған олқылықтарды жоюға және білім беру ортасында медианы сыни тұрғыдан пайдалануға ықпал етеді.

Түйін сөздер: медиасауаттылық, кәсіби даярлық, мұғалімдер, білім беру үдерісі, сыни ойлау, медиаақпарат.

Введение

Основной задачей любой образовательной системы является подготовка молодого поколения к активному и полноценному участию в различных сферах общественной жизни. Для достижения этой цели образовательный процесс направлен на формирование пяти ключевых компетенций, которые в совокупности помогают будущим специалистам успешно адаптироваться к требованиям современного рынка труда и реализовывать свой потенциал в информационном обществе. Среди этих компетенций особое место занимает информационная, которая определяется как способность и стремление эффективно использовать современные источники информации в профессиональной и повседневной деятельности. Эта компетенция включает целый спектр навыков, таких как поиск необходимой информации, оценка её достоверности, обработка, сохранение и применение для решения различных задач.

Иногда информационные умения учащихся на уровне получения информации намного лучше информационных умений педагога, но обработка и оценка информации с точки зрения её правдивости и достоверности, как более сложное комплексное умение, или сформировано не-

достаточно или не сформировано вообще. Тогда полученная информация становится основой для манипулирования поведением языковым сознанием об опасности чего предупреждали В.В. Сафонова, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев и др. *Поэтому важно разработать образовательные подходы, которые способствуют формированию навыков критической оценки информации у педагогов.*

Таким образом, мы подходим к ключевому умению информационной компетенции, необходимой любому специалисту для эффективного функционирования в такой информационной среде, **медиаграмотности**, определяемая как «способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм». (Чичерина, 2008). Критическое мышление (здесь и далее КМ), как один из компонентов медиаграмотности, было включено в планируемые результаты системы Европейского образования к 2050 году (Международная комиссия по вопросам будущего образования, 2021). Считается, что при эффективном обучении критиче-

ское мышление способствует логическому решению проблемных задач (Дуаер и др., 2011), способствует улучшению качества высшего образования и является востребованным навыком на рынке труда. В системе высшего образования, критическое мышление, зачастую, формируется исключительно за счет проблемно-ориентированного обучения, где способность студента решать определенные проблемы свидетельствует о сформированности критического мышления.

Возвращаясь к медиаграмотности, мы должны уточнить, какие виды медиа мы имеем в виду. Некоторые ученые включают в понятие медиа только телевидение и компьютеры, часть ученых относит к медиа печатные и иллюстрированные издания, многие включают в понятие «медиа» все формы обмена информацией. За последнее десятилетие или около того конвергенция во всех средствах массовой информации сделала различия между средствами массовой информации относительно неважными по сравнению со сходствами (Дженкинс, 2006; Найр, 2010). Поэтому растет понимание того, что медиаграмотность должна касаться всех форм медиа.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью адаптации образовательных практик к современным реалиям информационного общества, где педагог не только передает знания, но и формирует у обучающихся навыки критического осмысления медийных материалов. Учитывая растущее влияние цифровых технологий на образовательную среду, становится очевидным, что без целенаправленного развития медиаграмотности педагоги рискуют остаться неподготовленными к вызовам, связанным с распространением дезинформации и манипулятивных медиа. Наше исследование направлено на выявление текущего уровня медиаграмотности у педагогов и разработку рекомендаций по её эффективной интеграции в образовательный процесс, что позволит повысить качество подготовки специалистов и укрепить их способность к критическому анализу информации.

Зарубежные исследователи периодически обращаются к проблеме медиаграмотности и феномена фейковых новостей, которые стали серьезной проблемой в эпоху интернета. Исследование основывается на монографиях, различных книгах и периодических изданиях, которые рассматривают концепции медиаграмотности в контексте распространения фейковых новостей. В нашем исследовании мы опирались на труды

следующих авторов: Гесс А.М., Локетт Д., Лионс Б., Монтомери Дж. (2020), Синдар С.С., Молина М.Д., Чо Е. (2021), Бивас К. (2022), Рига А. (2022), Музыкант М.Л. (2022) и других.

В глобальной практике медиаобразования развитие медиаграмотности осуществляется тремя основными способами. Первый подход предполагает создание и включение отдельной дисциплины в образовательные программы, что можно определить как специализированное медиаобразование. Второй подход реализуется в рамках дополнительных образовательных мероприятий, таких как факультативы, что соответствует факультативному медиаобразованию. Третий способ заключается в интеграции элементов медиаграмотности в содержание традиционных учебных предметов, что известно как интегрированное медиаобразование (Журин, 2004).

В Казахстане медиаграмотность внесена в перечень умений для овладения на уровне как школьной программы так и Вузовских образовательных программ, но как отдельная дисциплина отсутствует в учебных планах школ.

Несмотря на усиление внимания к проблемам интегрированного медиаобразования, они остаются недостаточно широко исследованными. Современные технологии по обработке изображений и создания видео, такие как Deepfake способны вогнать в тупик даже опытного журналиста, а не только обычного пользователя новостного контента. Применительно к языковому образованию в ряде научных работ определенное развитие получили и вопросы методики использования медиатекстов в обучении иностранному языку (Оуэн, 2022), однако в этих исследованиях не рассматривались проблемы формирования медиаграмотности.

Что же касается вопросов концептуального обеспечения процесса интеграции языкового и медиаобразования на уровне высшей школы, то они еще требуют теоретического обоснования.

Обзор литературы

Медиаграмотность представляет собой ключевую компетенцию современного человека, находящую широкое применение в исследованиях, основанных на различных концептуальных подходах. Одно из наиболее популярных определений предложено П. Ауфдерхайдом, который трактует медиаграмотность как способность получать доступ к информации, анализировать её,

критически оценивать и эффективно передавать в различных формах (Ауфдерхайд, 1993). Это определение легло в основу многих теоретических и практических исследований, направленных на развитие данной компетенции.

Помимо термина «медиаграмотность», в научных кругах используются и другие смежные категории. Например, в немецкоязычной литературе встречается понятие «медийная компетентность» (Баак, 1998). Кроме того, исследователи выделяют такие разновидности грамотности, как цифровая, визуальная и информационная (Эрстад, 2013; Бауден, 2008).

В рамках изучения медиаграмотности выделяются несколько её аспектов. Один из распространённых подходов предполагает классификацию медиаграмотности на смысловую, технологическую и видовую. **Смысловая медиаграмотность** (Капелло, 2011) акцентирует внимание на умении интерпретировать явные и скрытые идеи, заложенные в медийных сообщениях. При этом основной акцент делается на содержательной составляющей. **Технологическая медиаграмотность** ориентирована на анализ технических характеристик передачи информации, таких как оформление текста, визуальные эффекты, особенности звукового сопровождения или структура публикации. **Видовая медиаграмотность** предполагает понимание различий между типами СМИ, их возможностей и ограничений.

Кроме того, выделяется **структурная медиаграмотность**, рассматривающая влияние социально-экономических и политических условий на функционирование СМИ. Она фокусируется на аспектах свободы слова, форм собственности медиаорганизаций и общественного запроса на независимую информацию. Хотя структурный подход упоминается реже, его значимость возрастает в контексте анализа политической культуры, где критическое осознание роли медиа играет ключевую роль.

Современная наука также уделяет внимание двум новым подходам к медиаграмотности. **Новая медиаграмотность** связана с изменением требований к навыкам использования информационных и коммуникационных технологий в эпоху Web 2.0. Её сторонники утверждают, что медийно грамотный человек должен владеть гораздо более широким спектром умений, чем это было необходимо ранее (Ченг, 2011; Лин, 2014).

Критическая медиаграмотность, в свою очередь, основывается на осознании того, что медиа создаются с определёнными целями, несут в себе заложенные смыслы и служат интересам своих владельцев. Она акцентирует внимание на необходимости критического отношения к информации, избегая её идеализации. «Критическая медийная грамотность (CML) – это подход к анализу медиа, который помогает разоблачать властные структуры, идеологические смыслы и манипулятивные техники, заложенные в медиатексты. Это особенно актуально в эпоху “постправды”, когда дезинформация угрожает демократии и социальной стабильности» (Райт, 2023). Исследователи полагают, что парадигма критической медийной грамотности позволяет взрослым учащимся не только анализировать медиа, но и создавать собственные медиатексты, развивая критическое мышление и осознание идеологических предпосылок медиа» (Райт, 2023).

Каждый из вышеупомянутых аспектов медиаграмотности подчеркивает уникальные грани этого сложного явления. Они предоставляют возможность глубже анализировать конкретные навыки людей в работе с медийной информацией, а также выявлять области, требующие дальнейшего изучения и развития. Недавние исследования существенно расширяют представление о медиаграмотности, подчеркивая её значение как критического навыка, необходимого для защиты от манипуляций и распространения фейковой информации. Так, Поттер (2013) отмечает, что медиаграмотность должна охватывать все формы медиа, включая современные цифровые платформы и инструменты анализа данных (Поттер, 2013).

Потому при рассмотрении понятия медийная грамотность многие ученые считают, что это вид умений и зачастую смешивают это понятие с критическим мышлением. В дополнение к этому, Макдугл (2019) выделяет важность эмоциональной составляющей медиаграмотности, которая помогает справляться с манипулятивными и тревожными материалами. Этот аспект особенно актуален при разработке методик работы с фейковыми новостями (Макдугл, 2022).

В действительности медийная грамотность включает в себя семь умений, согласно Поттеру (2016).

Таблица 1 – Семь умений медиаграмотности

Умение	Определение
Анализ	Разбить сообщение на значимые элементы
Оценка	Определить ценность элемента; суждение основывается на сравнении элемента сообщения с определенным стандартом
Группировка	Определение того как элементы похожи между собой и как группа элементов отличается от других элементов
Индукция	Выведение закономерности на основе небольшого набора элементов с последующим обобщением закономерности на весь набор элементов
Дедукция	Использование общих принципов для объяснения частных
Синтез	Объединение элементов в новую структуру
Абстрагирование	Создание краткого, четкого и точного описания, передающего суть сообщения меньшим количеством слов, чем само сообщение.

Развитие этих семи умений может говорить о формировании навыков медиаграмотности в той или иной степени

Президент центра медиаграмотности (CML) считает жизненно необходимым при работе с медиаинформацией в классе научить учеников задавать пять ключевых вопросов исходя из пяти концепций критического мышления:

1. Вся медиа информация кем-то создана
2. При создании медиа информации используется образный язык, подчиняющийся своим правилам
3. Разные люди воспринимают информацию по-разному
4. СМИ продвигают собственные ценности и точку зрения
5. Любая медиа информация создана, чтобы получить прибыль или власть. (Томас и Джоллз, 2003).

Важность развития медиаграмотности среди педагогов нашла отражение в исследованиях 2010-х годов. Согласно Макдуглу (2012), структурированные курсы медиаграмотности необходимо внедрять в программы подготовки педагогов, чтобы формировать навыки критического анализа и оценки медийного контента (Макдугл, 2012). Исследователи Стикс и Джоллс (2020) подчеркивают важность медиаграмотности как навыка, развиваемого на протяжении всей жизни. Они предлагают рассматривать медиаграмотность не как отдельную дисциплину, а как интегративную часть различных образовательных контекстов – формальных, неформальных и информальных. Это подтверждает необходимость включения медиаграмотности в программы подготовки педагогов и в систему общего

образования. Как отмечают современные исследователи для эффективного обучения медийной грамотности необходимы как формальные методы (например, лекции, проекты), так и неформальные подходы, включая использование интерактивных технологий и создание собственных медиапродуктов» (Пински, 2023). Та же идея прослеживается в исследовании Угурхана Я. З. и других (2020), которые полагают, что медиаграмотность выходит за рамки простого потребления информации и включает активное создание и распространение медийного контента. Согласно Угурхану и коллегам, новая медиаграмотность охватывает такие навыки, как функциональное потребление и производство контента, критическое потребление и критическое создание контента, что особенно актуально в эпоху Web 2.0 и социальных сетей

Таким образом, медиаграмотность представляет собой многогранное явление, охватывающее широкий спектр навыков и подходов. Она включает в себя не только умение анализировать и критически оценивать медийные сообщения, но и способность адаптироваться к меняющимся условиям информационной среды. Развитие медиаграмотности важно для формирования у обучающихся способности ориентироваться в потоке медийной информации, что становится неотъемлемой частью их общей подготовки в современном мире. Следовательно, интеграция медиаграмотности в образовательные процессы способствует развитию критического мышления и повышению уровня осведомленности о влиянии медиа на общественное восприятие и принятие решений.

Материалы и методы исследования

В нашем исследовании предпринята попытка определения медиаграмотности в структуре компетенций преподавателя иностранного языка, а также выяснить понимание медиаграмотности как умения преподавателями школ и вузов.

Мы определили следующую цель исследования: выявить отношение учителей школ и педагогов вузов к формированию медиаграмотности как ключевого навыка в образовательной среде и предложить пути повышения медиаграмотности через образовательные программы и курсы.

Исходя из цели задачи исследования включали:

1. Проанализировать современные подходы к понятию медиаграмотности на основе отечественных и зарубежных научных исследований.
2. Провести анкетирование преподавателей для изучения их восприятия медиаграмотности и уровня практических навыков работы с медиаинформацией.
3. Систематизировать полученные результаты, выявить ключевые проблемы и пробелы в знаниях и навыках педагогов.
4. Разработать рекомендации по включению медиаграмотности в содержание образовательных программ и курсов повышения квалификации.

В ходе исследования были применены теоретические и эмпирические методы. Анализ и обобщение педагогических и методических исследований по медиаграмотности создали основу для формулирование понятия «медиаграмотность» и его компонентов. Эмпирические методы включили анкетирование преподавателей иностранного языка и математическую обработку полученных данных. Мы не только осуществили обзор последних публикаций посвященных проблеме медиаграмотности, но и провели опрос среди 117 преподавателей школ и вузов Южно-Казахстанской области.

Результаты и обсуждение

Мы решили проверить, как понимают медиаграмотность учителя Вузов и школ и какое значение формированию навыков медиаграмотности они придают. Анкета-опрос, состоящая из 15 вопросов, созданных для выявления того, как учителя трактуют понятие медиаграмотности и насколько важным считают формирование этого умения у учащихся. Также анкета-опросник

включала отношение преподавателей к механизмам распространения информации в медиа, способности различать факты и мнения в медийных материалах, а также роль медийной грамотности в создании собственного контента.

Сбор данных осуществлялся с использованием онлайн-опросников, а анализ выполнялся с применением программ Google Forms и IBM SPSS Statistics.

Анкету-опросник, составленную на русском и казахском языке, заполнили 117 преподавателей вузов и школ Шымкента и Туркестанской области. Мы не ранжировали полученные результаты по регионам, но мы провели анализ в разрезе возрастных групп участников. Гендерный фактор также не был принят во внимание, так как из 117 опрошенных преподавателей и учителей 109 человек – это женщины и лишь 8 человек мужчины. Возраст участников анкетирования ранжировался от 20 лет до 61 и больше. Возрастная таблица участников опроса выглядит следующим образом.

Таблица 2 – Распределение возрастов участников опроса

возраст	Количество респондентов
20-30	62
31-40	25
41-50	22
51-60	7
61 старше	1

Таким образом, большинство участников опроса оказались молодые специалисты в возрасте от 20 до 30 лет.

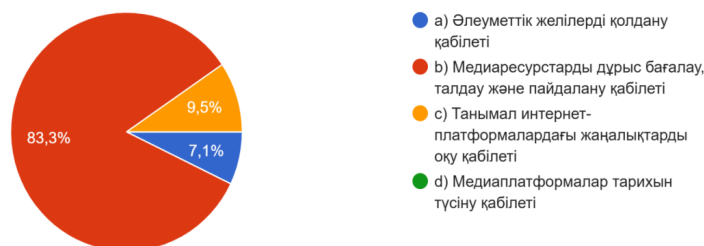
Из 117 человек опрошенных 75 заполнили анкету на русском языке и 42 человека на казахском языке.

Отвечая на вопрос о месте работы 93 респондента отметили, что работают в школе и 24, что работают в вузе.

На первый вопрос (рис.1), об основе медиаграмотности более 80% респондентов отметили, что это включает в себя навыки правильной оценки, анализа и использования медиаресурсов. Однако встречались и другие варианты, такие как умение пользоваться социальными сетями, разбираться в истории медиаплатформ, читать новости на популярных интернет-платформах, а также иные ответы.

1. Сіздің ойыңызша, медиа сауаттылықтың негізі неде?

42 ответа



1. Что, по Вашему мнению, является основой медийной грамотности?

75 ответов



Рисунок 1 – Что по-вашему мнению является основой медиаграмотности

При ответе на вопрос о значимости понимания механизмов распространения информации в медиа около 90% педагогов согласились, что эти знания необходимы для обеспечения эффективной коммуникации с учениками (рисунок 2).

Вопрос об анализе новостных источников выявил значительные различия в подходах респондентов. Так, проверять источник и автора информации готовы 66,7% участников русскоязычной группы и лишь 35,7% казахскоязычной. При этом часть респондентов (21,3% в русскоязычной группе и 57,1% в казахскоязычной) отметила, что они склонны доверять информации, если она подтверждена несколькими источниками. Были также ответы, предполагающие доверие популярной информации, чтение только заголовков и другие подходы.

Эти результаты демонстрируют тенденцию к некритическому восприятию информации, что часто приводит к принятию на веру сведений из недостоверных или вторичных источников. Примером может служить фейковая новость о смерти короля Чарльза III, которая была распространена мировыми СМИ 18 марта 2024 года и

получила освещение, в том числе, на казахстанском Telegram-канале Tengrinews.kz.

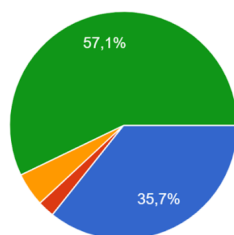
На вопросы о значимости для педагогов способности различать факты и мнения в медиаматериалах, роли анализа контекста и важности развития у студентов навыков создания медиаконтента около 80% респондентов обеих фокус-групп дали положительные ответы, признавая, что медиаграмотность способствует развитию критического и креативного мышления.

При обсуждении роли медиаграмотности в создании собственного медиаконтента, более 15% опрошенных выразили мнение, что она необходима лишь специалистам, работающим в области медианавигации, игнорируя факт, что школьники и студенты активно создают и распространяют контент через социальные сети, блоги и видеоплатформы.

Задание выбрать неверное утверждение о медиаграмотности также вызвало расхождения. Некоторые преподаватели ошибочно исключили из этого понятия умение создавать медиаматериалы, распознавать ложные новости и критически оценивать медиапродукцию.

3. Жаңалық көздерін талдауда не маңызды?

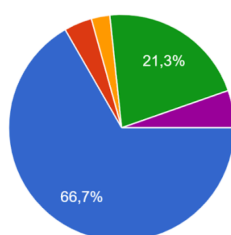
42 ответа



- а) Ақпарат көзі мен авторын тексеру
- б) Тек тақырыптарды оқу
- с) Ақпарат кең танымал болса, оған сену
- д) Бірнеше дереккөзбен расталған ақпаратты шындық ретінде қабылдау

3. Что важно при анализе новостных источников?

75 ответов

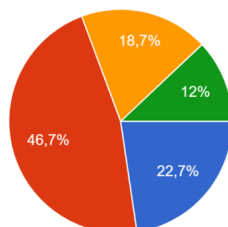


- а) Проверять источник и автора информации
- б) Чтение только заголовков
- с) Доверять информации, если она популярна
- д) Принятие информации на веру, если она подтверждается несколькими источниками
- Вариант 5

Рисунок 2 – Ответы на вопрос: «Что важно при анализе новостных источников?» (казахская и русская выборка)

9. Какое из утверждений о медийной грамотности является неверным?

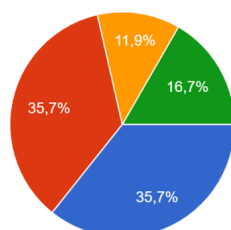
75 ответов



- а) Медиаграмотность включает в себя умение распознавать ложные новости
- б) Медиаграмотность касается только правильного использования медиаресурсов
- с) Медиаграмотность включает в себя способность создавать собственные медийные материалы
- д) Медиаграмотность предполагает критическое отношение к медиапро...

9. Медиа сауаттылық туралы қай пікір дұрыс емес?

42 ответа

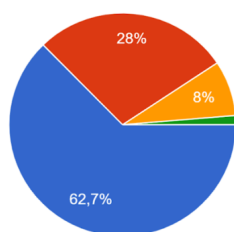


- а) Медиа сауаттылық жалған жаңалықтарды тану дағдыларын қамтиды
- б) Медиа сауаттылық тек медиаресурстарды дұрыс пайдалану туралы
- с) Медиа сауаттылық жеке медиа материалдарын жасауды қамтиды
- д) Медиа сауаттылық медиа өнімдерге сыни көзқарасты болжайды

Рисунок 3 – Ответы на вопрос: «Какое из утверждений о медийной грамотности является неверным?» (казахская и русская выборка)

11. Что является примером медийной манипуляции?

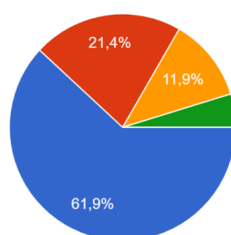
75 ответов



- а) Использование эмоций для привлечения внимания без представления фактов
- б) Представление информации с точки зрения разных источников
- в) Привлечение экспертов для обсуждения важной темы
- г) Предоставление подробных данных о событии

11. Медиа манипуляциясының мысалы не?

42 ответа



- а) Фактілерді ұсынбай-ақ назар аудару үшін эмоцияларды пайдалану
- б) Ақпаратты әртүрлі көзқараспен ұсыну
- в) Маңызды тақырыпты талқылау үшін сарапшыларды тарту
- г) Оқиға туралы егжей-тегжейлі деректерді ұсыну

Рисунок 4 – Ответы на вопрос: «Что является примером медийной манипуляции?»

Наконец, вопрос о примерах медийной манипуляции также выявил разницу во взглядах. Так, 62% респондентов посчитали, что использование эмоций без предоставления фактов является примером манипуляции. Вместе с тем 21–26% участников из разных групп сочли, что представление информации с точки зрения различных источников также может быть манипулятивным, а 8–11,9% посчитали, что привлечение экспертов для обсуждения важной

темы также является проявлением манипуляции.

Разнообразие ответов заставила нас обратиться к описательной статистике, а именно к таблицам сопряженности (IBM SPSS Statistics), чтобы выяснить в какой возрастной категории встречались чаще всего отклонения в ответах. В таблицу 1 выше мы уже указывали возрастные категории участников опроса. Ниже приводим сопряженность (таблица 2).

Таблица 2 – Сопряженность возраста участников опроса и процентное содержание отклонений в отдельных вопросах и возрастных группах

Номер вопроса \ Возраст	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%
20-30	10	9	19	6	7	10	7	7	36	6	20	12	17	7	7	19,30%
31-40	4	4	5	9	7	2	5	2	13	5	9	8	9	4	9	25%
41-50	7	2	3	4	3	3	2	3	14		8	9	4	4	4	21%
51-60	-	-	-	1	1	1			1		7	2	-	-	-	12%
61 и больше	-	-	-						1				-	-	-	6%
% отклонений	19	14	27	20,5	19,6	19	18	17	63	18	47	36,7	36,7	24,7	30	

Анализирую данные таблицы 2, больше всего погрешностей было допущено в возрастной группе 31-40 лет. При этом мы понимаем, что это самая активная группа учителей, уже прошедшая одну или более аттестаций. Двадцать пять процентов отклонений в вариантах ответов дает нам право утверждать, что каждый четвертый учитель в возрасте от 31 до 40 лет имеет неправильное представление о медиаграмотности и ее компонентах. Двадцать один процент отклонений в возрастной группе 41-50 лет также является сигналом о низкой осведомленности в отношении медиаграмотности. И даже группа самых молодых учителей, которые больше работают с социальными сетями и различным интернет контентом, показала достаточно высокий процент отклонений в ответах – 19, 3%. Таким образом, отсутствие четкой модели поведения при работе с медиаинформацией и поверхностное знание основ медиаграмотности у респондентов приводит к противоположным реакциям: от избыточного доверия к медиа до полного сомнения в их достоверности. Полученные данные демонстрируют необходимость комплексного подхода к развитию медиаграмотности у педагогов. Сравнение результатов с аналогичными зарубежными исследованиями (Гесс, 2020; Синдар, 2021; Угурхан, 2020; Стикс и Джоллс, 2020) позволяет выделить важность адаптации международных практик к локальному контексту. Зарубежные исследования подчеркивают, что медиаграмотность должна рассматриваться как неотъемлемая часть образовательных программ и требует систематического подхода в обучении как учащихся, так и педагогов.

Заключение

Целью исследования было выявление уровня медиаграмотности педагогов и разработка рекомендаций по её улучшению, важных для образовательной системы в целом. Результаты исследования свидетельствуют о том, что, несмотря на признание значимости медиаграмотности, преподаватели вузов и школ в целом обладают лишь теоретическим представлением о данном умении, но не имеют достаточных практических навыков для работы с медиатекстами. Среди респондентов выделяются проблемы с критическим анализом источников информации, что подтверждается некорректным определением признаков достоверности медиаматериалов. Выявлены сложности в анализе источников: только 66,7% респондентов проверяют автора и источник информации. Мы полагаем, что подобный пробел в медиаграмотности педагогов можно восполнить, организовав краткосрочные курсы повышения квалификации для работающих педагогов и включив дисциплину «Медиаграмотность» в образовательные планы педагогических специальностей бакалавриата и магистратуры. Предложенные меры направлены на устранение выявленных проблем, таких как низкий уровень навыков критического анализа источников и недостаточная осведомленность педагогов о манипулятивных методах медиа. Курсы могут включать модули по созданию медиаконтента, основам цифровой безопасности и распознаванию манипулятивных медиа. Такие курсы могут включать модули по созданию медиаконтента, анализу фейковых новостей и основам цифровой безопасности.

Литература

1. Aufderheide, P. (1993). Media literacy: A report of national leadership conference on media literacy. Aspen Institute.
2. Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Ed.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (p. 114). Klinkhardt. Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). Digital literacies: Concepts, policies and practices. Peter Lang.
3. Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), Digital literacies: Concepts, policies and practices (pp. 17–32). Peter Lang.
4. Beauvais, C. (2022). Fake news: Why do we believe it? Joint Bone Spine, 89(4), 105371. <https://doi.org/10.1016/j.jbspin.2022.105371>
5. Capello, G., Felini, D., & Hobbs, R. (2011). Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice. Journal of Media Literacy Education, 3(2), 68.
6. Chen, D.-T., Wu, J., & Wang, Y.-M. (2011). Unpacking new media literacy. Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics, 9(2), 85–87.
7. Dwyer, C., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2011). The promotion of critical thinking skills through argument mapping. In C. P. Horvath & J. M. Forte (Eds.), Critical thinking (1st ed.). Nova Science Publishers. <https://www.researchgate.net/publication/259286333>
8. Erstad, O., & Amdam, S. (2013). From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. Javnost – The Public, 20(2), 87.

9. Guess, A. M., Lockett, D., Lyons, B., Montgomery, J. M., Nyhan, B., & Reifler, J. (2020). "Fake news" may have limited effects on political participation beyond increasing beliefs in false claims. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-004>
10. International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000379707
11. Lin, T., Li, J., Deng, F., & Lee, L. (2014). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160–162.
12. McDougall, J., & Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/25741136.2018.1511362>
13. McDougall, J., & Rega, I. (2022). Beyond solutionism: Differently motivating media literacy. *Media and Communication*, 10(4). <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5715>
14. Muzykant, V. L., Hossain, B., Muqsith, M. A., & Fatima, M. J. (2022). Media literacy and fake news: Bangladesh perspective. *Jurnal Cita Hukum*, 10(2), 223–238. <https://doi.org/10.15408/jch.v10i2>
15. Owen, K., Watkins, R., & Hughes, C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, 10, e3342.
16. Pinski, M., Adam, M., & Benlian, A. (2023). AI knowledge: Improving AI delegation through human enablement. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '23)*, Hamburg, Germany. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580794>
17. Potter, J. (2016). *Media literacy*. SAGE Publications.
18. Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
19. Stix, D. C., & Jolls, T. (2020). Promoting media literacy learning: A comparison of various media literacy models. *Media Education*, 11(1), 15–23. <https://doi.org/10.36253/me-9091>
20. Sundar, S. S., Molina, M. D., & Cho, E. (2021). Seeing is believing: Is video modality more powerful in spreading fake news via online messaging apps? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 26(6), 301–319. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmab010>
21. Thomas, P., & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century: An overview and orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy.
22. Ugurhan, Y. Z., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., & Saykili, A. (2020). From media literacy to new media literacy: A lens into open and distance learning context. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue), 135–145. <https://doi.org/10.17718/tojde.770953>
23. Wright, R., Sandlin, J., & Burdick, J. (2023). What is critical media literacy in an age of disinformation? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(178), 11–25. <https://doi.org/10.1002/ace.20485>
24. Жури́н, А. А. (2004). *Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Диссертация доктора педагогических наук*. Москва.
25. Чичерина, Н. В. (2008). *Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: Автореферат диссертации доктора педагогических наук*. Санкт-Петербург.

References

- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of national leadership conference on media literacy*. Aspen Institute.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Ed.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (p. 114). Klinkhardt.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17–32). Peter Lang.
- Beauvais, C. (2022). Fake news: Why do we believe it? *Joint Bone Spine*, 89(4), 105371. <https://doi.org/10.1016/j.jbspin.2022.105371>
- Capello, G., Felini, D., & Hobbs, R. (2011). Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 68.
- Chen, D.-T., Wu, J., & Wang, Y.-M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 85–87.
- Chicherina, N. V. (2008). *Kontseptsiya formirovaniya mediagramotnosti u studentov yazykovykh fakultetov na osnove inoyazychnykh mediatekstov: Avtoreferat dissertatsii doktora pedagogicheskikh nauk [The concept of forming media literacy among students of language faculties based on foreign-language media texts: Doctoral dissertation abstract]*. Sankt-Peterburg. (in Russian)
- Dwyer, C., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2011). The promotion of critical thinking skills through argument mapping. In C. P. Horvath & J. M. Forte (Eds.), *Critical thinking* (1st ed.). Nova Science Publishers. <https://www.researchgate.net/publication/259286333>
- Erstad, O., & Amdam, S. (2013). From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. *Javnost – The Public*, 20(2), 87.
- Guess, A. M., Lockett, D., Lyons, B., Montgomery, J. M., Nyhan, B., & Reifler, J. (2020). "Fake news" may have limited effects on political participation beyond increasing beliefs in false claims. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-004>
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000379707

- Lin, T., Li, J., Deng, F., & Lee, L. (2014). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160–162.
- McDougall, J., & Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/25741136.2018.1511362>
- McDougall, J., & Rega, I. (2022). Beyond solutionism: Differently motivating media literacy. *Media and Communication*, 10(4). <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.5715>
- Muzykant, V. L., Hossain, B., Muqsith, M. A., & Fatima, M. J. (2022). Media literacy and fake news: Bangladesh perspective. *Jurnal Cita Hukum*, 10(2), 223–238. <https://doi.org/10.15408/jch.v10i2>
- Owen, K., Watkins, R., & Hughes, C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, 10, e3342.
- Pinski, M., Adam, M., & Benlian, A. (2023). AI knowledge: Improving AI delegation through human enablement. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '23)*, Hamburg, Germany. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580794>
- Potter, J. (2016). *Media literacy*. SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Stix, D. C., & Jolls, T. (2020). Promoting media literacy learning: A comparison of various media literacy models. *Media Education*, 11(1), 15–23. <https://doi.org/10.36253/me-9091>
- Sundar, S. S., Molina, M. D., & Cho, E. (2021). Seeing is believing: Is video modality more powerful in spreading fake news via online messaging apps? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 26(6), 301–319. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac010>
- Thomas, P., & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century: An overview and orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy.
- Ugurhan, Y. Z., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., & Saykili, A. (2020). From media literacy to new media literacy: A lens into open and distance learning context. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue), 135–145. <https://doi.org/10.17718/tojde.770953>
- Wright, R., Sandlin, J., & Burdick, J. (2023). What is critical media literacy in an age of disinformation? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(178), 11–25. <https://doi.org/10.1002/ace.20485>
- Zhurin, A. A. (2004). *Integratsiya mediaobrazovaniya s kursom khimii srednei obshcheobrazovatel'noi shkoly: Dissertatsiya doktora pedagogicheskikh nauk [Integration of media education into the chemistry curriculum of secondary general education school: Doctoral dissertation]*. Moskva. (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Тазабекова Гулмира – «Шетел тілі: екі шетел тілі педагогін даярлау» білім беру бағдарламасының докторанты, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: janelya.12@mail.ru)

Шингарева Марина (корреспондент-автор) – ф.ғ.к., ағылшын тілі кафедрасының доценті, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: logrus1976@mail.ru)

Сманова Ғазиза – п.ғ.к., Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің ағылшын тілі кафедрасының аға оқытушысы (Шымкент, Қазақстан, e-mail: gaziza_on@mail.ru)

Сведения об авторах:

Тазабекова Гулмира – докторант образовательной программы «Подготовка педагога по иностранному языку: два иностранных языка», Южно-Казахстанский педагогический университет им. Ө. Жәнібеков (Шымкент, Казахстан, e-mail: janelya.12@mail.ru);

Шингарева Марина (корреспондентный автор) – к. ф. н., доцент кафедры английского языка Южно-Казахстанского педагогического университета им. Ө. Жәнібеков (Шымкент, Казахстан, e-mail: logrus1976@mail.ru);

Сманова Ғазиза – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка Южно-Казахстанский педагогический университет им. Ө. Жәнібеков (Шымкент, Казахстан, e-mail: gaziza_on@mail.ru).

Information about authors:

Tazabekova Gulmira – doctoral student of educational program «Training of teachers of a foreign language: two foreign languages», , South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: janelya.12@mail.ru)

Shingareva Marina (corresponding author) – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department, South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: logrus1976@mail.ru)

Smanova Gaziza – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the English language department, South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: gaziza_on@mail.ru)

Поступила: 15.12.2024

Принята к печати: 20.06.2025