

© Л. В. Скорова, И. М. Кыштымова

DOI: [10.15293/2658-6762.2005.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.07)

УДК 159.923.2+101

Педагогическая медиапсихология: методологическое обоснование интеграционной модели

Л. В. Скорова, И. М. Кыштымова (Иркутск, Россия)

Проблема и цель. В статье представлена модель педагогической медиапсихологии как раздела психологии образования, предметом которой являются процессы развития, обучения и воспитания личности в условиях медиаопосредствования. Проблема исследования определена противоречием между новыми задачами педагогической психологии, связанными с превращением современного образовательного пространства в медиaprостранство, и отсутствием комплексного подхода к их решению. Цель исследования – обоснование новой дисциплинарной области, определение ее проблематики, описание объектов и основных методологических установок.

Методология. Для аргументации суждений использованы теоретический анализ научных работ и метод моделирования.

Результаты. Показано, что образовательное медиaprостранство как объект психологии обладает специфичностью, требующей для своего научного исследования системного взаимодействия разных дисциплинарных, методологических и инструментальных подходов. На дисциплинарном уровне исследование проблем педагогической медиапсихологии предполагает интеграцию базовых представлений педагогической психологии и медиапсихологии как современного направления социальной психологии. На междисциплинарном – интеграцию подходов и методов психологии, философии, лингвистики, теории текста, социологии и культурологии, без которых невозможен психологический анализ медиатекста как медиатора образовательных процессов. Показана необходимость внутрдисциплинарной парадигмальной интеграции традиционной для педагогической психологии теории деятельности с положениями психологии дискурса, психосемиотики, нарративной психологии и психоанализа; интеграции объяснительного и понимающего подхода к анализу объекта исследования; количественных и качественных методов исследования.

Заключение. Педагогическая медиапсихология как самостоятельная область психологии образования презентована в виде интеграционной модели, в которой обозначены ее объекты и содержательно согласующиеся парадигмальные и дисциплинарные подходы.

Ключевые слова: педагогическая психология; медиапсихология; модель; интеграция; медиaprостранство; медиатекст; медиакомпетентность; субъекты образования.

Скорова Лариса Владимировна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии образования и развития личности, Иркутский государственный университет.

E-mail: larisa.skorova@gmail.com

Кыштымова Ирина Михайловна – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии образования и развития личности, Иркутский государственный университет.

E-mail: info@creativity.ru

Постановка проблемы

Необходимость в определении педагогической медиапсихологии как специальной области научных исследований обусловлена поиском надёжных методологических оснований и алгоритмов изучения процессов образования личности в условиях их опосредствования продуктами медиа, превращения развивающего пространства в медиaprостранство.

Широкое использование информационных технологий всеми субъектами образования, активность средств массовой информации, усиление их влияния на процессы становления личности ставят перед педагогической психологией новые задачи, требуя осмысления механизмов развития и образования, опосредствованных цифровыми медиаторами. Порождённые информационно-коммуникационными технологиями риски, усложняющие возможности психологической регуляции процесса образования, обозначены в «Концепции развития психологической службы»: низкий уровень безопасности информационной познавательной среды; распространение Интернета, ставшего средой обитания для детей и подростков; опасность их ухода от реального общения в виртуальное пространство, опасность выбора асоциальных идентификационных моделей¹.

Изменение условий жизнедеятельности, связанное с увеличением медиаопосредствованных коммуникаций, растущая цифровизация образовательного процесса (которая становится сегодня, во время режима «самоизоляции», тотальной) принципиально меняют возможности психолога образования в решении профессиональных задач построения персональных образовательных траекторий

школьников и создании безопасных условий для их обучения и воспитания. Становится важным развитие новых профессиональных компетенций, позволяющих психологам и педагогам продуктивно работать в динамично трансформирующемся медиaprостранстве.

Изменившиеся условия образования ставят перед педагогической психологией новые задачи: разработка системы психолого-педагогической деятельности по обеспечению психологической безопасности информационной и образовательной среды [1], понимание роли медиа в укреплении психического здоровья в новых условиях развития [29; 38], формирование цифровой грамотности, сочетающей в себе умственные навыки обучающегося с критическим осознанием более широких социальных, политических, экономических, культурных и экологических последствий цифровых технологий [40], выявление методов, способствующих развитию критической медиаграмотности [30]; развитие медиакомпетенции [26; 39], цифровых и информационных компетенций [4; 11], формирование психологической медиакомпетентности субъектов образования [7], умений определять нарушения в процессах медиаопосредствованного обучения и воспитания школьников [7; 33].

В ситуацию информационной многовариантности и неопределённости сегодня так или иначе включены все субъекты образовательного процесса: учителя, школьники и их родители. Это определяет необходимость формирования у них навыков, позволяющих ориентироваться в ценностно эклектичной среде и осуществлять в ней продуктивную образовательную деятельность. А. Н. Поддьяков подчеркивает важность развития способности

¹ Концепция развития психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс] // Факультет психологии МГУ: сайт. URL:

http://www.psy.msu.ru/science/conference/psy_service/2016/2016-11-18/conception.pdf (дата обращения: 01.05.2020)

личности исследовать сложность активно изменяющегося мира, создавать оригинальные стратегии поведения и деятельности, в связи с чем приоритетом образования должно стать создание школы жизни в трансформирующейся реальности [9]. Согласно Kross E., разнообразие современных коммуникативных контекстов требует ориентации образования на формирование у обучающихся необходимых для успешной коммуникации навыков [32]. В работе И. М. Кыштымовой с коллегами отмечается необходимость поиска методов определения способности субъектов образовательного процесса определять и использовать психологический потенциал медиатекстов [33]. М. U. Saceda и В. Tesch подчеркивают важность формирования у педагогов новой текстовой дидактической компетентности для обучения школьников созданию и пониманию сообщений в современной информационно-коммуникационной среде [41]. М. de Laat с соавторами отмечают изменение роли современного преподавателя, обусловленное необходимостью организации обучающих коммуникаций с использованием онлайн технологий².

Решение стоящих перед психологией образования задач актуализирует поиск методологических оснований исследования процессов развития личности в условиях доминирования медийных коммуникаций. В связи с этим педагогическая психология становится сегодня объектом критического осмысления. Так, на основе оценки её состояния по критериям актуальности проводимых психолого-педагогических исследований и связи полученных результатов с образовательной практикой, М. А. Степанова приходит в выводу о

том, что после исследований Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Ж. Пиаже, В. Штерна, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца новых оригинальных подходов к решению актуальных психолого-педагогических задач не появилось; «специфика конкретных образовательных проблем, вытекающих из особенностей современной социальной ситуации развития... ускользает из поля зрения педагогических психологов, и тематика исследований не меняется десятилетиями» [14, с. 79].

С. Н. Костромина, Н. А. Медина Бракомонте, О. В. Защирина констатируют, что изменение среды жизнедеятельности людей и образовательных условий, связанное с развитием новых видов коммуникаций, не повлекло концептуальных изменений в базовых положениях и методах психологии образования: в принципиально новых обстоятельствах педагогические психологи продолжают «воспроизводить и исследовать старые проблемы», слабо отвечая «на вызовы, которые стоят перед образованием на данный момент» [5, с. 109].

Актуальные проблемы педагогической психологии дифференцируют на фундаментальные: мультипарадигмальность в исследовании предмета педагогической психологии, определение сущности её основных понятий, взаимосвязь обучения и воспитания, проблема личностного знания [12] – и прикладные: психологические механизмы управления учебной деятельностью и образовательным процессом, закономерности учебной мотивации, взаимодействие субъектов образовательного процесса, закономерности познавательного и личностного развития человека³, педагогическая запущенность, психологическая готовность к

² de Laat M., Lally V., Lipponen L., & Simons R-J. (2007). Online teaching in networked communities: A multi-method approach to studying the role of the teacher // *Instructional Science*. – Vol. 35. – P. 257–286.

³ Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: «Логос» – 2000. – 384 с.

обучению, учёт сензитивных периодов в обучении и воспитании⁴; соответствие методов обучения возрастным, индивидуальным особенностям учащихся [15]. Фундаментальные проблемы, связанные с пониманием механизмов развития личности в реальных, виртуальных и дополненных средах; и прикладные: поиск надёжных способов диагностики новых образовательных условий и способов управления ими – не нашли отражения в доступных нам для анализа психолого-педагогических работах.

Необходимость расширения исследовательской проблематики педагогической психологии связывают сегодня с потребностью в построении мультидисциплинарной модели образовательной среды, с важностью поиска ресурсов психоэмоционального благополучия современных подростков [10; 15], выявления источников развития, раскрытия его движущих сил и закономерностей в новых условиях [3]. Подчеркивается важность изучения механизмов интерактивного обучения [2], определения соотношения объективированного и личностного знания педагога, построения оптимальной воспитывающей среды [12], изучения особенностей цифрового образования [4; 16]. Отмечается необходимость трансдисциплинарного объединения различных методологических стратегий изучения цифровой социализации и цифровой личности в условиях новой социальной ситуации развития детей и подростков [11].

В зарубежной психологии отмечается рост исследований, направленных на поиск

способов построения знаний в новых образовательных средах с использованием различных видов контента (микроблоггинги, Twitter и пр.); на понимание новых форм взаимодействия учащихся; на разработку моделей использования контента разного типа на уроке⁵, методов обучения и учебных стратегий в онлайн-дискуссионных средах [24; 36]; на определение возможностей педагогической поддержки в использовании потенциала цифрового обучения [20] и создание среды, ведущей к взаимному обучению [22; 23]. Изучаются возможности использования интернет-технологий в целях личностного и профессионального развития [22]. D. Kember, C. McNaught, C. Y. Chong Fanny, P. Lam, K. Cheng определили, что использование Интернета только с целью информирования и дистанционное обучение не повышают результаты образования, в связи с чем необходима разработка моделей управления контентом в образовании⁶. D. Kember, T. Douglas, T. Muir, S. Salter, исследуя механизмы повышения качества образования, связанные с онлайн-обучением, аргументировали суждение о важности поиска совместных исследовательских проектов, направленных на повышение эффективности обучения [31]. Психологические заблуждения, возникающие в медиaprостранстве, и роль психологического образования в их преодолении являются предметом исследований в работах S. Lewandowsky, U. K. H. Ecker, J. Cook [35]. D. A. Bensley, S. O. Lilienfeld делают заключение о неспособности обучающихся работать с информацией в силу их некритичности. [19].

⁴ Розенова М. И. Педагогическая психология. – М.: Моск. гос. ун-т печати, 2003. – 148 с.

⁵ Moon G. S. A Web-based training system for evaluating online educational resources // International Conference on Computers in Education. – 2002. – P. 1230–1233.

⁶ Kember D., McNaught C., Chong Fanny C. Y., Lam P., Cheng K. Understanding the ways in which design features of educational websites impact upon student learning outcomes in blended learning environments // Computers & Education. – 2010. – Vol. 55 (3). – P. 1183–1192. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.015>

Изменение роли педагогов в регуляции современной образовательной среды также становится предметом научной рефлексии [25; 28]. G. S. Moon отмечает переход от дидактической функции учителя к вспомогательной, заключающейся в поиске, оценке и выборе подходящего контента для образовательных нужд. Автор аргументирует суждение об образовательной ценности web-ресурсов, которую усиливает компьютерная осведомленность школьников, причём деятельность учителя должна быть преимущественно направлена на формирование знаний обучающихся об источниках информации⁷. S. A. Licorish, H. E. Owen, B. Daniel, J. L. George также подчёркивают важность смещения функциональных акцентов от учителя, передающего информацию, к школьнику и студенту, изучающим её [34]. Дискуссионность этого утверждения, по нашему мнению, определяется значимостью межличностной коммуникации в образовательном процессе, более того – появлением у неё дополнительной – компенсаторной функции в условиях общей редукции «живого» общения, в котором участвуют дети.

Неизбежные трудности, возникающие при решении новых задач педагогической психологии, связаны с недостаточностью разработки методологического аппарата и его системной несогласованностью. Сложность процессов медиаопосредствованного образования, поиск ответов на вопросы о субъектах, объектах и способах образования в новых информационных условиях требуют разработки комплексной мультипарадигмальной системы для их понимания, которой сегодня препятствуют конфликты парадигм и распространение

ложных дихотомий [17; 27]. R. Вагг отмечает отсутствие надежного и эффективного инструмента, который бы содержательно и точно отражал воздействие средств массовой информации на детей, а также позволял исследовать социальный контекст этого воздействия; подчёркивает отсутствие исследований, предполагающих обоснованную оценку медиа [18].

Активизируются психологические исследования процессов медиакommunikаций, участниками которых являются дети, с позиций порождаемых ими рисков. Обсуждается дезориентация детей и подростков в пространстве социальных и нравственных норм, ценностей, идеалов и смыслов под воздействием неконтролируемого потока информации⁸. Информационно-коммуникационная среда, в которую вовлечены дети и подростки, оказывает огромное влияние на их психическое развитие, содержание и структуру деятельности, в которые они вовлечены, личностные качества, систему отношений с окружающим миром: «... когнитивное и личностное развитие ребенка может происходить в какой-то другой форме, подчиняться иной логике, давать на выходе другой, по сути, результат, например, в сравнении с тем, к чему стремится традиционное обучение» [11, с. 73]. Не поддающийся сегодня психологическому анализу и регуляции процесс медиаопосредствованного образования затрудняет прогноз его результатов, метафорически обозначенный Н. Н. Поддьяковым «горизонтом неясных знаний» [9, с. 6].

Таким образом, в работах педагогических психологов определена новая ситуация развития, в которую включены медиа, констатирована их роль в процессах образования, но

⁷ Moon G. S. A Web-based training system for evaluating online educational resources // International Conference on Computers in Education. – 2002. – P. 1230–1233.

⁸ Кричевец А. Н. Адаптивность и априорность. – М.: РПО, 1997. – 130 с.

остаются неясными способы определения вектора вызываемых медийной активностью, психологических трансформаций.

Анализ психолого-педагогических публикаций показал, что при росте числа исследований процессов образования и развития личности в медиапространстве они слабо согласованы в отношении теоретико-методологических оснований, реализуемых алгоритмов и методов исследования. Не обоснованы важнейшие фундаментальные и прикладные психологические проблемы: проблема дифференциации реальной и виртуальной образовательной сред и особенностей их влияния на личность; проблема определения достоверности речевого высказывания в медиакommunikациях; проблема разработки методологических оснований и способов определения развивающего или психически деструктивного потенциала медиатекста: кино, телевизионной передачи, интернет-контента в разнообразии его форм; проблема определения психологических характеристик личности, способствующих успешности медиаобразовательных коммуникаций, и методов их развития в новых условиях; проблема разработки критериев оценки опосредованного интернетом обучения и способов развития образовательной мотивации; проблема оценки психологической медиакомпетенции субъектов образовательного процесса.

Таким образом, важность исследования определяется потребностью в обосновании комплексного подхода к решению новых для педагогической психологии задач, связанных с принципиальным изменением образовательного процесса, включенностью в него активного посредника развития обучающихся – цифрового медиатекста.

Множественность и разнообразие проблем медиаопосредствованного образования требуют разработки системного подхода к их

решению, что может быть продуктивно в границах специальной научной области – педагогической медиапсихологии.

Методология исследования

Методология представляемого исследования определялась, во-первых, целью обоснования дисциплинарных особенностей педагогической медиапсихологии; во-вторых, поиском методологических оснований для решения её проблем. Рассмотрение педагогической медиапсихологии как специального раздела психологического знания предполагает определение её объектов и методов, основных теоретических конструктов – обоснование онтологического статуса, фундирующего системное единство определяемой области знаний.

Теоретический анализ работ, в которых представлены научные исследования процессов развития личности в медиапространстве, использован для определения области предметного знания педагогической медиапсихологии, обоснования суждений о её междисциплинарной природе, о необходимости интеграции методологических подходов к исследованию проблем медиаопосредствованного образования, а также методов исследования, разработанных в рамках разных научных дисциплин и направлений психологии.

Сравнительный анализ исследований процессов медийного опосредствования развития личности использован для аргументации суждения о том, что разнообразие дискурсов, с которым сталкивается исследователь при анализе представленных в разных областях научного знания результатов изучения объекта, затрудняет понимание и актуализирует необходимость разработки методологического инварианта как эпистемологического образца определяемой предметной области, что соответствует принципу онтологической

относительности У. В. О. Куйана⁹ (знание об объекте возможно только в языке определенной теории).

Метод моделирования использован для представления педагогической медиапсихологии как интегративной области знания в системном единстве её разноуровневых компонентов: дисциплинарных, парадигмальных, объектных, инструментальных.

Результаты исследования

В процессе исследования определялись проблемы и объекты исследования педагогической медиапсихологии, её методология, решаемые в рамках описываемого дисциплинарного раздела педагогической психологии фундаментальные и прикладные задачи.

Проблематика педагогической медиапсихологии связана с доминированием медиапространства, которое сегодня задаёт особенности образовательной среды, определяя, во-первых, общие условия жизнедеятельности человека; во-вторых – новые институциональные условия образования. Медиаопосредствование развития начинается в раннем детстве, провоцируя серьёзные изменения траекторий становления личности ребёнка, которые традиционно рассматривались как нормативные. При этом данные исследователей о том, по каким именно психологическим показателям происходит сегодня замедление развития детей, а по каким – усиление возрастной динамики, противоречивы. Например, приводятся данные о том, что медиаактивность замедляет речевое развитие детей, и в то же время о том, что она не оказывает влияния на речь [6]; не согласованы данные о воздействии компьютерных игр на общее развитие детей [6] и их

агрессивность [8]; различны заключения о познавательных эффектах телевизионных коммуникаций, в которые вовлечены дети¹⁰.

Изменение условий образования проявляется в усилении его цифровизации: с одной стороны, приобретает все большее значение информационно-технологическая подготовка школьников и студентов: активизируются поиски способов формирования у них компьютерной грамотности, цифровой культуры и цифровой компетенции [11]; с другой – происходит редукция живого общения как важнейшей составляющей образовательного процесса; межличностные коммуникации, определяющие особенности развития человека в традиционных условиях, уступают место разным формам массовых коммуникаций. Системная организация процессов восприятия и переработки информации школьниками тоже подвергается трансформации: увеличивается нагрузка на визуальный канал восприятия, спровоцированная экранной формой коммуникации, усиливается роль бессознательных механизмов, определяющих воздействие направленных на потребителя медийных сообщений; снижается значение умений воспринимать и продуцировать сообщения высоких уровней абстракции – происходит перестройка всей системы усвоения знаний.

Трансформации образовательных условий актуализируют необходимость системного пересмотра критериев психологической готовности всех участников образовательного процесса: педагогов и психологов, обучающихся (школьников и студентов) и их родителей – к продуктивной образовательной деятельности. В процессе определения этих критериев исследователь неизбежно сталкивается

⁹ Куйан У. В. О. Онтологическая относительность / Пер. А. Печенкина // Современная философия науки. – М.: Логос, 1996. – С. 40–61.

¹⁰ Маховская О. И., Марченко Ф. О. Дети и телевидение: история психологических исследований и экспертизы телепрограмм для детей – М.: ИНФРА-М, 2018. – 172 с.

с трудноразрешимым противоречием: с одной стороны, ориентация в содержательно эклектичном медиапространстве требует от обучающихся определенных качеств, например, критического мышления и креативности, с другой – медиа-активность не только не способствует развитию этих качеств, но блокирует его¹¹. Разрешение таких коллизий невозможно без апелляции педагогических психологов к теориям манипуляции массовым сознанием, требует умения определять методы воздействия на потребителя медиаконтента, создавать и применять способы защиты от их негативных последствий.

Особое значение для автономизации педагогической медиапсихологии приобретает появление принципиально нового для психологии образования объекта – медиатекста. Мультипликационные и художественные фильмы, компьютерные игры, социальные сети – медиаконтент в его неисчислимом разнообразии стал естественной средой обитания детей и взрослых. Психологическая роль медиапродуктов становится все более значимой и активной «гораздо в большей мере, чем того допускает материально-предметное их прочтение или классическая модель объект-субъектных отношений»¹². Новые цифровые медиаторы берут на себя функцию управления восприятием людей в медиапространстве и регулятора процессов их образования и развития. Противоречие между важностью этих процессов для педагогической психологии и отсутствием методологического аппарата их исследования определяет остроту обсуждаемых проблем.

Специфика проблематики психологического сопровождения образования в условиях медиаопосредствования требует междисциплинарной и межпарадигмальной интеграции, которая является основой построения педагогической медиапсихологии в ее системной и онтологической определенности. На рис. 1 представлена многоуровневая интеграционная модель обсуждаемой области научного исследования.

Первым уровнем необходимой для методологического определения интеграции является внутридисциплинарный – психологический. Анализ состояния современной педагогической психологии показал доминирование исследований образовательных процессов в традиционных (до-медийных) условиях личностных и межличностных коммуникаций, при том что констатируется нарастание проблем развития детей в связи с их медиа-активностью¹³, прежде всего – телевизионной [13]. Новые условия протекания образовательных процессов, изменение их характера актуализируют расширение задач психолого-педагогических исследований, выход за пределы проблем «обучения и воспитания, традиционно входящих в сферу компетенции педагогической психологии» [5, с. 110]. Усложнение образовательной среды, размывание её границ до медиапространства, изменение характера образовательной медиации и разнообразие включенных в образовательный процесс медиаторов являются основанием для усложнения структуры педагогической психологии и требуют разработки новых подходов к исследованию современной образовательной реальности.

¹¹ Маховская О. И., Марченко Ф. О. Дети и телевидение: история психологических исследований и экспертизы телепрограмм для детей – М.: ИНФРА-М, 2018. – 172 с.

¹² Савчук В. В. Медиафилософия. Приступ реальности. – СПб.: РХГА, 2014. – С. 77.

¹³ Маховская О. И., Марченко Ф. О. Дети и телевидение: история психологических исследований и экспертизы телепрограмм для детей – М.: ИНФРА-М, 2018. – 172 с.

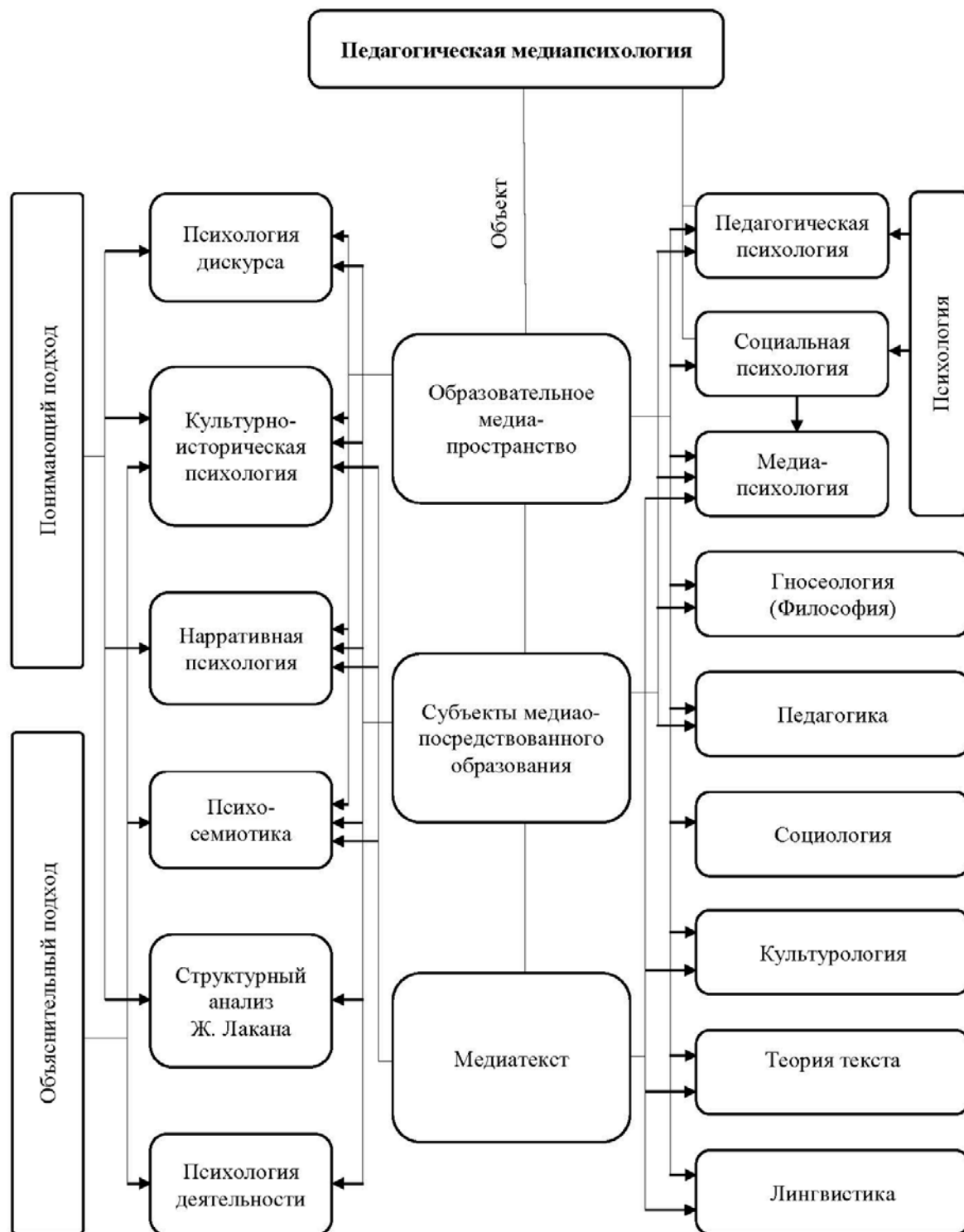


Рис. 1. Педагогическая медиапсихология: интеграционная модель

Fig. 1. Educational media psychology: Integration model

Другим «истоковым» образованием педагогической медиапсихологии является сложившаяся в последние десятилетия дисциплина – медиапсихология, объектом которой является личность как субъект опосредствованных «новыми медиа» коммуникаций в обыденной жизненной среде и профессиональной деятельности. Медиапсихология ориентирована на решение проблем социальной психологии, важнейшим объектом исследования которой являются массовые коммуникации.

В медиапсихологии выделяют два содержательных раздела: «психологию медиапроизводства» и «психологию медиавосприятия»¹⁴. Первая группа исследований отвечает целевой установке на создание «работающего» медиаконтента, способного привлечь потребителей и оказывать на них нужное заказчику воздействие. Эти исследования ориентированы, прежде всего, на решение задач политической психологии и психологии бизнес-коммуникаций (рекламы, маркетинга, связей с общественностью). Преимущественно прикладной характер психологии медиапроизводства и финансовая поддержка производителями медиаконтента исследований в этой области обуславливают быстрое развитие технологий создания прагматически эффективных медиасообщений – таких, которые привлекают внимание потребителей, удерживают его, актуализируют нужный заказчику тип мотивации и политического или экономического поведения. Технологии управления аудиторией активно используются производителями

развлекательного, в том числе, детского контента, поскольку он тоже сегодня включен в коммерческий дискурс.

Исследования в области психологии медиавосприятия ориентированы в основном на определение эффективности приемов воздействия, используемых при создании коммерческого медиаконтента, на выявление особенностей влияния медийных сообщений на разные группы их потребителей, дифференцированных как «целевые аудитории», их поведение и потребительскую мотивацию.

Кроме традиционных для психологии методов эмпирического исследования, для этой цели используются специфичные инструменты – например, методы извлечения информации о субъектах медиакommunikации по их «цифровому следу», систематизация этой информации на основе методов интеллектуального анализа, в том числе, искусственных нейронных сетей; широко используются «технические» индикаторы потребления телевидения: охват аудитории, рейтинг телепрограмм и Интернет-контента. Несомненную значимость для исследования проблем развития детей в медиaprостранстве имеют методы определения психологической безопасности коммерческих сообщений, направленных на актуализацию потребительской мотивации¹⁵.

Инструментарий медиапсихологии: технологии создания психологически эффективного медиаконтента и методы определения особенностей его воздействия – не вошли в методический арсенал педагогической психологии и «недостаточно укоренены в академической подготовке психологов»¹⁶, следствием

¹⁴ Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы / пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2016. – С. 28.

¹⁵ Пронина Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы. Теория и методика психотехнического анализа рекламы – М.: РИП-холдинг, 2003. – 100 с.

¹⁶ Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы / пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2016. – С. 28.

чего является непонимание психологами образования механизмов воздействия медиатекстов на детей, неумение определять риски, связанные с конкретным медиаконтентом, и предупреждать их негативное воздействие. Это обуславливает важность системной интеграции положений и методов медиапсихологии с методологическим аппаратом педагогической психологии.

Определение методологии исследования специфических проблем педагогической медиапсихологии в условиях полипарадигмальности психологической науки обуславливает необходимость системного согласования положений и методов разных психологических направлений с доминирующим в отечественной педагогической психологии деятельностным подходом. Этот (парадигмальный) уровень интеграции представлен в презентуемой модели культурно-исторической психологией, психосемиотикой, психологией дискурса, психоанализом и нарративной психологией.

Положения культурно-исторической психологии о знаковом опосредствовании процесса развития, в ходе которого усваиваются содержание культурного опыта, способы мышления и формы поведения, при исследовании процессов медиаобразования продуктивно дополняются психосемиотической методологией, позволяющей анализировать медиатекст как ключевой образовательный медиатор комплексно: не только его содержательные, но и формальные характеристики,

определяющие особенности воздействия на субъектов образования¹⁷.

Доминирование символических форм в медиапространстве, их активная роль в процессах психической трансформации участников медиакommunikаций определяют важность апелляции к положениям лакановского психоанализа: его объяснению механизмов символической опосредованности реальности субъекта, роли в этих процессах художественных, особенно кинематографических, образов; возможных форм преодоления инициированных виртуализацией образовательного пространства психологических трудностей. Сосредоточенность последователей Ж. Лакана на проблемах медиаопосредствования, отношениях между медиатекстом и воспринимающим субъектом¹⁸, на «децентрации» субъекта в процессе восприятия медиа¹⁹ определяет фундаментальное значение этих работ для исследования психических механизмов образовательного медиаопосредствования.

Важность понимания процессов влияния разнообразных медийных дискурсов на участников образовательных медиакommunikаций обуславливает обращение педагогической медиапсихологии к концептам психологии дискурса [42], ее методам анализа языка как условия, конституирующего сознание²⁰. Критический дискурс-анализ²¹, направленный на определение способов трансляции властных отношений посредством медиа, может продуктивно дополнить методы качественного исследования образовательного медиаконтента.

¹⁷ Никитина Е. С. Смысловый анализ текста: психосемиотический подход. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 200 с.

Кыштымова И. М. Психосемиотика креативности: монография. – Иркутск: Изд-во Иркут. Гос. Ун-та, 2008. – 579 с.

¹⁸ Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. – СПб.: Изд-во Европейского университета, 2013. – 334 с.

¹⁹ Жижек С. Чума фантазий. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2017. – 388 с.

²⁰ Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / под ред. Журавлева А. Л., Павловой Н. Д., Зачесовой И. А. – М.: ИП РАН, 2016. – 315 с.

²¹ Тен ван Дейк. Дискурс и власть: репрезентации и доминирование в языке и коммуникации. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. – 344 с.

Согласно положениям другой конструктивистской психологической парадигмы – нарративной психологии, основным посредником развития личности являются истории (нарративы), неисчислимо многообразие которых в медиaprостранстве требует разработки алгоритма психологического анализа с целью определения их трансформационных возможностей и способов конструирования образовательных нарративов²².

Сложный, комплексный характер объектов исследования: образовательного медиaprостранства, субъектов медиаопосредованного образования и медиатекста как основного медиатора развивающих процессов – определяет неизбежность макроуровневой – междисциплинарной интеграции методологических установок педагогической медиапсихологии.

Философское обоснование онтологии медиaprостранства, социологический анализ процессов его организации и функционирования являются фундаментальными основаниями для исследований механизмов психологической трансформации личности в процессе медиакommunikаций. Так, определен принципиально новый статус опосредующего развитие медиатора – медиатекста, активность которого обуславливает важность смещения фокуса внимания «с активности субъекта на ак-

тивность объекта, инициирующего и определяющего познание и деятельность субъекта намного больше, чем осознается последним»²³. Конституциональное и функциональное усложнение цифровых посредников развития и образования личности в медиареальности определяет специфичность условий их научного исследования, когда уже «нельзя... верить в самопробуждающуюся работу автономного разума, игнорируя активность контекста: языка, образа, объекта»²⁴.

Научная рефлексия проблем медиареальности Р. Барта²⁵, Д. Кампера²⁶, Н. Лумана²⁷, М. Маклюэна²⁸, К. Метца²⁹, В. Савчука³⁰, В. Флюссера³¹, Д. Хэзмондалша³² определяет фундаментальное значение их трудов как теоретического базиса для исследования проблем педагогической медиапсихологии. Различие дисциплинарных тезаурусов, затрудняющих понимание, может быть преодолено в процессе методологической интеграции в системных границах новой дисциплинарной области.

Необходимость понимания образовательных процессов, опосредствованных продуктами медиа (прежде всего, контентом кино, телевидения и интернет-ресурсов), обусловило определение в качестве объекта психолого-педагогических исследований медийного текста. При этом ни психология, ни педагогика не обладают сегодня достаточными

²² Кроссли М. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов. – Харьков: Гуманитарный центр, 2013. – 284 с.

²³ Савчук В. В. Медиафилософия. Приступ реальности. – СПб.: РХГА, 2014. – С. 95.

²⁴ Там же.

²⁵ Барт Р. Мифологии. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2000. – 320 с.

²⁶ Кампер Д. Тело. Насилие. Боль: сборник статей. – СПб.: Изд-во РХГА, 2010. – 174 с.

²⁷ Луман Н. Реальность массмедиа. – М.: Практикс, 2005. – 256 с.

²⁸ McLuhan M. The Galaxy of Gutenberg. The emergence of a person printing. – Moscow: Academic Project, 2015. – 443 с.

²⁹ Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. – СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2010. – 336 с.

³⁰ Савчук В. В. Медиафилософия. Приступ реальности. – СПб.: РХГА, 2014. – 350 с.

³¹ Флюссер В. За философию фотографии. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. – 146 с.

³² Хэзмондалш Д. Культурные индустрии. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 456 с.

внутренними ресурсами для научного анализа медиатекста, определения его образовательного, развивающего потенциала или, с другой стороны, выявления особенностей текста, обуславливающих его деструктивное воздействие на личность потребителя медиаконтента. Это определяет неизбежность обращения педагогического психолога к теории текста, лингвистике и семиотике, культурологическим концепциям языка и символическим формам выражения.

Несогласованность дисциплинарных дискурсов, определяемая их терминологическими и методологическими различиями, принятой метафорикой и целевыми установками, а также доминирующими исследовательскими подходами (например, преимущественно «объяснительным» подходом педагогической психологии и «понимающим» – культурологических исследований) обуславливает непреодолимую в рамках отдельных исследований методологическую преграду и требует интеграции в рамках единой научной области.

Системная интеграция теоретических положений и методологических установок междисциплинарного, дисциплинарного и парадигмального уровней позволяет определить педагогическую медиapsихологию как область психологического исследования проблем медиаопосредствованного образования на основе формирующегося методологического единства.

Протекание процессов образования: обучения и воспитания – личности в условиях медиаопосредствования актуализировало новые, трудноразрешимые традиционными для педагогической психологии методами проблемы: противоречие 1) между активностью образовательных коммуникаций в дополнительных и виртуальных средах и отсутствием теоретических и эмпирических методов их исследова-

ния; 2) между увеличением роли медиасообщений: мультфильмов, художественных фильмов, компьютерных игр, сетевого контента – в жизни детей и отсутствием надежного инструмента определения их развивающего или деструктивного потенциала; 3) между ориентацией психологов образования на решение проблем межличностных коммуникаций и доминированием массовых; 4) между увеличением роли речевого высказывания при медиаопосредствованном общении и неразработанностью критериев определения его достоверности; 5) усилением цифрового компонента образования и неясностью механизмов его влияния на результаты обучения, воспитания и психологического здоровья школьников; 6) между изменением условий обучения и неопределенностью требований к личности обучающихся, обеспечивающих их психологическую готовность к образованию в условиях цифровизации; 7) необходимостью психологического сопровождения образовательного процесса в условиях медиаопосредствования и отсутствием у психологов образования психологической медиакомпетентности.

Множественность и специфичность этих проблем, потребность в определении методологии и поиске методов их комплексного исследования актуализируют важность определения педагогической медиapsихологии как автономной области педагогической психологии.

Заключение

Анализ исследований проблем развития и образования личности в условиях медиаопосредствования показывает недостаточность внутренних методологических ресурсов педагогической психологии для их решения и необходимость системной (дисциплинарной и парадигмальной) интеграции, позволяющей

сформировать комплексный подход к решению задач психологического сопровождения процессов образования в медиапространстве. Такая интеграция положена в основу описанной модели педагогической медиапсихологии, компоненты которой связаны отношением

смыслового и инструментального взаимодействия. Построение методологически определённой исследовательской области психологии образования – педагогической медиапсихологии позволит реализовать системный, согласованный подход к решению её проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И. А., Лактионова Е. Б., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 7–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42344740&>
2. Долганов Д. Н. Современное состояние и актуальные проблемы педагогической психологии // Вестник экспериментального образования. – 2018. – № 2. – С. 29–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35123029>
3. Киселева М. И., Нечаев Н. Н. Категория развития в педагогической психологии. Перспективы переосмысления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 640. – С. 9–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17904039>
4. Кондаков А. М., Костылева А. А. Цифровая идентичность, цифровая самоидентификация, цифровой профиль: постановка проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16, № 3. – С. 207–218. DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-3-207-218> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42358361>
5. Костромина С. Н., Медина Бракомонте Н. А., Защирина О. В. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 109–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25896527>
6. Кыштымова И. М., Кыштымова Е. С. Развивающий потенциал медиапространства // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2019. – Т. 27. – С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37337757>
7. Кыштымова И. М., Скорова Л. В. Психологическая медиакомпетентность: метауровневая модель // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2018. – Т. 23. – С. 77–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32714546>
8. Кыштымова И. М., Тимофеев С. Б. Влияние видеоигр на геймеров: к проблеме определения трансформационного потенциала игровой активности // Baikal Research Journal. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 3. DOI: [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(4\).3](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(4).3) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42324626>
9. Подьяков А. Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределённости // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593084>
10. Подольский А. И. Вызовы времени и некоторые вопросы педагогической психологии // Мир психологии. – 2016. – № 4. – С. 67–75. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28947797>
11. Солдатов Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9,



- № 3. – С. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36598708>
12. Смирнов С. Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 36. – С. 8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22927601>
13. Смирнова Е. О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2. – С. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41103103>
14. Степанова М. А. О состоянии педагогической психологии в свете современной социальной ситуации // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 78–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18931710>
15. Ткаченко Н. Н. Типология образовательных сред в современной педагогической психологии // Страховские Чтения. – 2018. – № 26. – С. 319–324. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36999015>
16. Яницкий М. С. Психологические аспекты цифрового образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2. – С. 38–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39243353>
17. Alexander P. A. Past as prologue: Educational psychology's legacy and progeny // Journal of Educational Psychology. – 2018. – Vol. 110 (2). – P. 147–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000200>
18. Barr R. Growing Up in the Digital Age: Early Learning and Family Media Ecology // Current Directions in Psychological Science. – 2019. – Vol. 28 (4). – P. 341–346. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963721419838245>
19. Bensley D. A, Lilienfeld S. O. Psychological Misconceptions: Recent Scientific Advances and Unresolved // Current Directions in Psychological Science. – 2017. – Vol. 26 (4). – P. 377–382. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963721417699026>
20. Burns M. Success, failure or no significant difference: Charting a course for successful educational technology integration // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2013. – Vol. 8 (1). – P. 38–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i1.2376>
21. Cain J. It's Time to Confront Student Mental Health Issues Associated with Smartphones and Social Media // American Journal of Pharmaceutical Education. – 2018. – Vol. 82 (7). – P. 6862. DOI: <http://dx.doi.org/10.5688/ajpe6862>
22. Camilleri M. A., Camilleri A. C. Digital Learning Resources and Ubiquitous Technologies in Education // Technology, Knowledge and Learning. – 2017. – Vol. 22 (1). – P. 65–82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10758-016-9287-7>
23. Fullan M., Pinchot M. The fast track to sustainable turnaround // Educational Leadership. – 2018. – Vol. 75 (6). – P. 48–54. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85054337536&origin=resultslist&sort=cp-f&src=s&st1=Fullan+&st2=m&nlo=1&nlr=20&nls=afprfnm-t&sid=04162add6eee4f6fdede228af1e20d29&sot=anl&sdt=cl&cluster=scopubyr%2c%222018%22%2ct%2c%222017%22%2ct&sl=38&s=AU-ID%28%22Fullan%2c+Michael+G.%22+6602002006%29&relpos=2&citeCnt=0&searchTerm=#references>
24. Gao F., Zhang, T., Franklin, T. Designing asynchronous online discussion environments: Recent progress and possible future directions // British journal of educational technology. – 2013. – Vol. 44 (3). – P. 469–483. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01330.x>



25. Goldie J. G. S. Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? // *Medical Teacher*. – 2016. – Vol. 38 (10). – P. 1064–1069. DOI: <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>
26. González-Fernández N., Ramírez-García A., Salcines-Talledo I. Media competence and audiovisual literacy needs of Spanish teachers and families // *Education XXI*. – 2018. – Vol. 21 (2). – P. 301–321. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.16384>
27. Gunnar Megan R. Perspectives on Psychological Science: Right Way/Wrong Way Symposium Institute of Child Development, University of Minnesota // *Perspectives on Psychological Science*. – 2017. – Vol. 12 (4). – P. 680–683. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1745691616689088>
28. Heflin H., Shewmaker J., Nguyen J. Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning // *Computers and Education*. – 2017. – Vol. 107. – P. 91–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.006>
29. Hodgetts D., Chamberlain K. Developing a Critical Media Research Agenda for Health Psychology // *Journal of Health Psychology*. – 2006. – Vol. 11 (2). – P. 317–327. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1359105306061190>
30. Kelly C., Brower C. Making Meaning Through Media: Scaffolding Academic and Critical Media Literacy With Texts About Schooling // *Journal of adolescent and adult literacy*. – 2017. – Vol. 60 (6). – P. 655–666. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.614>
31. Kember D., McNaught C., Chong Fanny C. Y., Lam P., Cheng K. Understanding the ways in which design features of educational websites impact upon student learning outcomes in blended learning environments // *Computers and Education*. – 2010. – Vol. 55 (3). – P. 1183–1192. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.015>
32. Kross E. Is Psychology Headed in the Right Direction? // *Perspectives on Psychological Science*. – 2017. – Vol. 12 (4). – P. 694–698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1745691617701184>
33. Kyshtymova I. M., Skorova L. V., Medvedeva T. A. Development of Psychological Media Competence // *Media Education (Mediaobrazovanie)*. – 2018. – № 58 (4). – P. 95–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.4.95> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43780299>
34. Licorish S. A., Owen H. E., Daniel B., George J. L. Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning // *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. – 2018. – Vol. 13 (1). – P. 9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
35. Lewandowsky S., Ecker U. K. H., Cook J. Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era // *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. – 6 (4). – P. 353–369. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>
36. Ling P., Ze Z. Developing digital learning resources for the College Market in China // *Publishing Research Quarterly*. – 2011. – Vol. 27 (4). – P. 354–363. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12109-011-9234-3>
37. Luo T., Clifton L. Examining collaborative knowledge construction in microblogging-based learning environments // *Journal of Information Technology Education: Research*. – 2017. – Vol. 16. – P.365–390. DOI: <http://dx.doi.org/10.28945/3869>
38. Montreuil T. C. The Practice of School and Educational Psychology in Canada: The Best Is Yet to Come // *Canadian Journal of School Psychology*. – 2016. – Vol. 31 (3). – P. 155–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0829573516655231>
39. Perez-Escoda A., Garcia-Ruiz R., Aguaded-Gomez I. Media Competence in University Teaching Staff. Validation of an Instrument of Evaluation // *Attic-revista d innovacio educativa*. – 2018. – Vol. 21. – P. 1–9. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/attic.21.12550>



40. Pöttsch H. Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications // TripleC. – 2019. – Vol. 17 (2). – P. 221–240. DOI: <http://dx.doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093>
41. Saceda M. U., Tesch B. Textual and media competence in the ELE classroom // Foro de profesores de e-le. – 2017. – Vol. 13. – P. 301–311. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/foroеле.13.10855>
42. Wagner C. J., González-Howard M. Studying Discourse as Social Interaction: The Potential of Social Network Analysis for Discourse Studies // Educational Researcher. – 2018. – Vol. 47 (6). – P. 375–383. DOI: <http://dx.doi.org/.3102/0013189X18777741>



DOI: [10.15293/2658-6762.2005.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.07)

Larisa Vladimirovna Skorova,

Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Head,
Department of Psychology of Education and Personality Development,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

E-mail: larisa.skorova@gmail.com (Corresponding Author)

Irina Mikhailovna Kyshtymova,

Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Department of Psychology of Education and Personality Development,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4669-6886>

E-mail: info@creativity.ru

Educational media psychology: Methodological foundations of an integrated model

Abstract

Introduction. *The article presents a model of educational media psychology. It is considered as a branch of educational psychology which focuses on processes of education and development within media environments.*

The research problem is determined by the controversy between new tasks of educational psychology associated with the transformation of the modern educational environment into a media environment and the lack of an integrated approach to fulfill them. The purpose of the study is to substantiate the new branch of educational psychology, to identify its problems, clarify its notions, and to describe its concepts and methodological foundations.

Materials and Methods. *The research employs methods of theoretical analysis and modeling.*

Results. *The study suggests that educational media environment as an object of psychology is characterized by distinctive features which require systematic integration of disciplinary, methodological and instrumental approaches to research.*

At the disciplinary level, research investigations in the field of educational media psychology involve the integration of basic concepts of educational psychology and media psychology. At the interdisciplinary level, studies on educational media psychology deal with integration of approaches and methods of psychology, philosophy, linguistics, text theory, sociology and cultural studies, which are significant for conducting a psychological analysis of the media text as a mediator of educational processes.

The study reveals the need for a multidisciplinary paradigm of integration of (1) activity theory, which is traditional for educational psychology, with ideas of discursive psychology, psychosemiotics, narrative psychology and psychoanalysis; (2) explanatory and complex approaches to the analysis of research objects; (3) quantitative and qualitative research methods.

Conclusions. *Educational media psychology is presented as an integrated model, which comprises objects and interconnected approaches (paradigmatic and disciplinary).*

Keywords

Educational psychology; Media psychology; Model; Integration; Media environment; Media text; Media competence; Subjects of education.

**REFERENCES**

1. Baeva I. A., Laktionova E. B., Gayazova L. A., Kondakova I. V. Ensuring psychological safety of adolescents in the learning environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2019, no. 194, pp. 7–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42344740&>
2. Dolganov D. N. The current condition and actual problems of educational psychology. *Journal of Experimental Education*, 2018, no. 2, pp. 29–45. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35123029>
3. Kiseleva M. I., Nechaev N. N. The category of development within the framework of educational psychology. Reconsideration perspectives. *Bulletin of Moscow State Linguistic University*, 2012, no. 640, pp. 9–24. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17904039>
4. Kondakov A. M., Kostyleva A. A. Digital identity, digital self-identification, digital profile: Problem statement. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 2019, vol. 16 (4), pp. 207–218. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42358361>
5. Kostromina S. N., Medina Bracamonte N. A., Zashchirinskaia O. V. Modern tendencies of development of pedagogical psychology and psychology of education. *Bulletin of Saint Petersburg State University. Psychology. Education*, 2016, no. 1, pp. 109–117. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25896527>
6. Kyshtymova I. M., Kyshtymova E. S. Developing potential of a media space. *Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2019, vol. 27, pp. 58–73. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37337757>
7. Kyshtymova I. M., Skorova L. V. Psychological media competence: a Meta-level model. *Bulletin of Irkutsk State University. Psychology*, 2018, vol. 23, pp. 77–87. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32714546>
8. Kyshtymova I. M., Timofeev S. B. The impact of video games on gamers: on problem of determining the transformational potential of gaming activity. *Baikal Research Journal*, 2019, vol. 10 (4), pp. 3. (In Russian) DOI: [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(4\).3](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(4).3) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42324626>
9. Poddiakov A. N. Psychology of teaching/learning under conditions of novelty, complexity and uncertainty. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2015, vol. 8 (40), pp. 6. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593084>
10. Podolsky A. I. Challenges of time and some issues of educational psychology. *World of Psychology*, 2016, no. 4, pp. 67–75. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28947797>
11. Soldatova G. U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: A changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*, 2018, vol. 9 (3), pp. 71–80. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36598708>
12. Smirnov S. D. Methodological issues of educational psychology as viewed from within the post-non-classical rationality framework. *Psychological Studies*, 2014, vol. 7 (36), pp. 8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22927601>
13. Smirnova E. O. Specific features of modern preschool childhood. *National Psychological Journal*, 2019, vol. 2 (2), pp. 25–32. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41103103>



14. Stepanova M. A. On the state of pedagogical psychology in the light of the contemporary social situation. *Voprosy Psichologii*, 2010, no. 1, pp. 78–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18931710>
15. Tkachenko N. N. Typology of educational environments in modern pedagogical psychology. *Strahov Reading*, 2018, no. 26, pp. 319–324. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36999015>
16. Yanitskiy M. S. Psychological aspects of digital education. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 2, pp. 38–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39243353>
17. Alexander P. A. Past as prologue: Educational psychology's legacy and progeny. *Journal of Educational Psychology*, 2018, vol. 110 (2), pp. 147–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000200>
18. Barr R. Growing up in the digital age: Early learning and family media ecology. *Current Directions in Psychological Science*, 2019, vol. 28 (4), pp. 341–346. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963721419838245>
19. Bensley D. A., Lilienfeld S. O. Psychological misconceptions: Recent scientific advances and unresolved. *Current Directions in Psychological Science*, 2017, vol. 26 (4), pp. 377–382. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963721417699026>
20. Burns M. Success, failure or no significant difference: Charting a course for successful educational technology integration. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2013, vol. 8 (1), pp. 38–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i1.2376>
21. Cain J. It's time to confront student mental health issues associated with smartphones and social media. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2018, vol. 82 (7), pp. 6862. DOI: <http://dx.doi.org/10.5688/ajpe6862>
22. Camilleri M. A., Camilleri A. C. Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Technology, Knowledge and Learning*, 2017, vol. 22 (1), pp. 65–82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10758-016-9287-7>
23. Fullan M., Pinchot M. The fast track to sustainable turnaround. *Educational Leadership*, 2018, vol. 75 (6), pp. 48–54. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85054337536&origin=resultslist&sort=cp-f&src=s&st1=Fullan+&st2=m&nlo=1&nlr=20&nls=afprfnm-t&sid=04162add6eee4f6fdede228af1e20d29&sot=anl&sdt=cl&cluster=scopusbyr%2c%222018%22%2ct%2c%222017%22%2ct&sl=38&s=AU-ID%28%22Fullan%2c+Michael+G.%22+6602002006%29&relpos=2&citeCnt=0&searchTerm=#references>
24. Gao F., Zhang, T., Franklin, T. Designing asynchronous online discussion environments: Recent progress and possible future directions. *British Journal of Educational Technology*, 2013, vol. 44 (3), pp. 469–483. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01330.x>
25. Goldie J. G. S. Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 2016, vol. 38 (10), pp. 1064–1069. DOI: <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>
26. González-Fernández N., Ramírez-García A., Salcines-Talledo I. Media competence and audiovisual literacy needs of Spanish teachers and families. *Education XXI*, 2018, vol. 21 (2), pp. 301–321. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.16384>
27. Gunnar Megan R. Perspectives on psychological science: Right way/wrong way symposium institute of child development, university of Minnesota. *Perspectives on Psychological Science*, 2017, vol. 12 (4), pp. 680–683. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1745691616689088>
28. Heflin H., Shewmaker J., Nguyen J. Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers and Education*, 2017, vol. 107, pp. 91–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.006>



29. Hodgetts D., Chamberlain K. Developing a critical media research agenda for health psychology. *Journal of Health Psychology*, 2006, vol. 11 (2), pp. 317–327. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1359105306061190>
30. Kelly C., Brower C. Making meaning through media: Scaffolding academic and critical media literacy with texts about schooling. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2017, vol. 60 (6), pp. 655–666. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.614>
31. Kember D., Douglas T., Muir T., Salter S. Umbrella action research projects as a mechanism for learning and teaching quality enhancement. *Higher Education Research and Development*, 2019, vol. 38 (6), 1285–1298. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2019.1638350>
32. Kross E. Is psychology headed in the right direction? *Perspectives on Psychological Science*, 2017, vol. 12 (4), pp. 694–698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1745691617701184>
33. Kyshtymova I. M., Skorova L. V., Medvedeva T. A. Development of psychological media competence. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2018, no. 4, pp. 95–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.4.95> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43780299>
34. Licorish S. A., Owen H. E., Daniel B., George J. L. Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2018, vol. 13 (1), pp. 9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
35. Lewandowsky S., Ecker U. K. H., Cook J. Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2017, vol. 6 (4), 353–369. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>
36. Ling P., Ze Z. Developing digital learning resources for the college market in China. *Publishing Research Quarterly*, 2011, vol. 27 (4), pp. 354–363. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12109-011-9234-3>
37. Luo T., Clifton L. Examining collaborative knowledge construction in microblogging-based learning environments. *Journal of Information Technology Education: Research*, 2017, vol. 16, pp. 365–390. DOI: <http://dx.doi.org/10.28945/3869>
38. Montreuil T. C. The practice of school and educational psychology in Canada: The best is yet to come. *Canadian Journal of School Psychology*, 2016, vol. 31 (3), pp. 155–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0829573516655231>
39. Perez-Escoda A., Garcia-Ruiz R., Aguaded-Gomez I. Media competence in university teaching staff validation of an instrument of evaluation. *Attic-revista d Innovacio Educative*, 2018, vol. 21, pp. 1–9. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/attic.21.12550>
40. Pöttsch H. Critical digital literacy: Technology in education beyond issues of user competence and labour-market qualifications. *TripleC*, 2019, vol. 17 (2), pp. 221–240. DOI: <http://dx.doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093>
41. Saceda M. U., Tesch B. Textual and media competence in the ELE classroom. *Foro de profesores de e-le*, 2017, vol. 13, pp. 301–311. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/foroele.13.10855>
42. Wagner C. J., González-Howard M. Studying discourse as social interaction: The potential of social network analysis for discourse studies. *Educational Researcher*, 2018, vol. 47 (6), pp. 375–383. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X18777741>

Submitted: 30 May 2020

Accepted: 10 September 2020

Published: 31 October 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).