

**Моделирование дидактической концепции
профессиональной подготовки специалистов
по медиакоммуникациям**

**Modeling the didactic concept of professional training
for media communication specialists**

Автор статьи

Лавеч Елена Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ме-
диакоммуникаций Института журналистики и медиа-
индустрий ФГАОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет», г. Москва, Российская
Федерация
elena_vasilenko_@mail.ru
ORCID: 0009-0006-0787-3439

Author of the article

Elena V. Lavech,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Media Communications, Institute of Jour-
nalism and Media Industries, Russian State University for
the Humanities, Moscow, Russian Federation
elena_vasilenko_@mail.ru
ORCID: 0009-0006-0787-3439

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Лавеч Е. В. Моделирование дидактической концеп-
ции профессиональной подготовки специалистов по
медиакоммуникациям // Научно-методический элек-
тронный журнал «Концепт». – 2026. – № 01. – С. 182–
199. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261011.htm> –
DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11011

For citation

E. V. Lavech, Modeling the didactic concept of profes-
sional training for media communication specialists //
Scientific-methodological electronic journal "Koncept". –
2026. – No. 01. – P. 182–199. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261011.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11011

Поступила в редакцию <i>Received</i>	15.10.25	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	05.12.25
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	05.12.25	Опубликована <i>Published</i>	31.01.26



Аннотация

Необходимость обновления подходов к профессиональной подготовке специалистов по медиакоммуникациям продиктована высокой потребностью медиаиндустрии в конкурентоспособных профессионалах, оперативно реагирующих на трансформации медиасреды и новые запросы цифрового общества. Традиционная факультетская модель, игнорирующая специфику социально-политического заказа на профессию, не представляется эффективной. Особые требования предъявляются и к организации образовательного пространства вуза, которое должно органично дополнять процесс формирования у обучаемых заданных ФГОС ВО компетенций. При этом важно соблюдать баланс теории и практики, так как переориентация на выработку практических навыков, увлеченность возможностями искусственного интеллекта могут снизить у студентов уровень гуманитарной компетентности и критического мышления. Цель статьи – обосновать модель дидактической концепции подготовки по направлению 42.03.05 «Медиакоммуникации» в высшей школе. При проектировании модели применялся системный подход, связывающий все элементы модели. Согласно концепции моделирования Е. А. Солодовой, предложенная модель является аналоговой, ее сущностная характеристика – моделирование процесса профессиональной подготовки. Научная новизна предложенной модели состоит в обеспечении методологического и процедурного согласования между нормативными требованиями государства, социума, образовательной системы, актуальными технологиями преподавания и индивидуализированными образовательными траекториями студентов; опоре модели на совокупность доказавших свою эффективность подходов в процессе обучения медиакоммуникаторов: системно-деятельностного, компетентностного, лично-ориентированного, аксиологического; следовании пента-синтезу принципов медиаобразовательной среды: проектности, интегративности, медиаэкологичности, рефлексивности и адаптивности. Теоретическим вкладом в педагогическую науку стало обоснование медиатехнологического подхода как операциональной рамки концепции подготовки медиаспециалиста. Практическая значимость заключается в создании условий для реализации гибкого, воспроизводимого и масштабируемого образовательного процесса, что позволяет адаптировать модель к различным институциональным и профессиональным контекстам. Представленная модель может быть положена в основу экспериментального исследования, направленного как на оценку эффективности формирования профессиональных компетенций специалистов по медиакоммуникациям, так и на повышение качества профессиональной подготовки медиакоммуникаторов.

Ключевые слова

медиакомпетентность, дидактическая концепция, медиакоммуникации, многоуровневая модель, практико-модульное обучение, цифровая образовательная среда

Благодарности

Автор выражает благодарность декану факультета медиакоммуникаций Российского государственного гуманитарного университета доктору педагогических наук В. В. Волковой.

Abstract

The need to update approaches to the professional training of media communications specialists is driven by the media industry's high demand for competitive professionals capable of promptly responding to transformations in the media environment and new demands of digital society. The traditional faculty-based model, which ignores the specifics of the socio-political mandate for the profession, appears ineffective. Special requirements are also placed on organizing the university's educational space, which should organically complement the process of developing the competences prescribed by the Federal State Educational Standards for Higher Education (FSES HE). At the same time, maintaining a balance between theory and practice is crucial, as an excessive shift towards developing practical skills and an enthusiasm for the possibilities of artificial intelligence can reduce students' levels of humanitarian competence and critical thinking. The aim of the article is to substantiate a model of the didactic concept for training in the field 42.03.05 "Media Communications" in higher studies. A systems approach was applied in designing the model, linking all its elements. According to E.A. Solodova's modeling concept, the proposed model is analog one, its essential characteristic being the modeling of the professional training process. The scientific novelty of the proposed model lies in ensuring methodological and procedural alignment between the regulatory requirements of the state, society, and the educational system, current teaching technologies, and individualized student learning trajectories. The model is based on a set of proven effective approaches in training media communicators: systems activity-based, competence-based, personality-oriented, and axiological approaches, as well as adherence to the penta-synthesis of principles for a media-educational environment – project-based, integrative, media-ecological, reflexive, and adaptive. The theoretical contribution to pedagogical science is the justification of the media-technological approach as an operational framework for the media specialist training concept. The practical significance lies in creating conditions for implementing a flexible, reproducible, and scalable educational process, which allows adapting the model to various institutional and professional contexts. The model can serve as a basis for experimental research aimed both at assessing the effectiveness of developing professional competences and at improving the quality of professional training for media communicators.

Key words

media competence, didactic concept, media communications, multi-level model, practice-oriented modular training, digital educational environment

Acknowledgements

The author expresses gratitude to V.V. Volkova - Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Media Communications at the Russian State University for the Humanities.

Введение / Introduction

Модели в высокой степени социально обусловленных направлений подготовки, к которым относятся профессии в сфере медиа, требуют выхода за рамки обучения и

воспитания в вузе. Их векторы задаются рядом социальных, экономических, правовых трансформаций общества. В отношении медиапрофессий главенствующую роль играет социально-экономический заказ, вызванный современными политическими реалиями и глобальной цифровизацией медиaprостранства.

Цифровая медиасфера 2020-х содержит сразу три информационно-тектонических сдвига [1]: экспоненциальное усложнение платформенного ландшафта; применение генеративного искусственного интеллекта и конвергенцию медиа; проектную и модульную конфигурацию занятости, по данным Reuters Institute (2024), свыше 60% современных сотрудников медиа уже сейчас работают в режиме «портфельной» карьеры. Запрос на конкретные навыки может различаться в зависимости от сегмента индустрии, что должно учитываться вузами при разработке образовательных программ [2].

Эти факторы делают неактуальной классическую «факультетскую» модель, ориентированную на воспитание компетентности в одном жанре или для определенной платформы. Поэтому перед исследованием поставлена цель разработать такую модель процесса обучения медиаспециалиста в современной высшей школе, реализация которой позволит подготовить современного выпускника – профессионала медиасферы, сочетающего глубокие жанровые компетенции с цифровыми, предпринимательскими и управленческими навыками. Соответственно, задачами исследования стали обоснование концепции процесса подготовки медиаспециалиста в вузе (обусловленного социально-экономическим заказом), разработка практико-модульной программы, в которой студент собирает индивидуальный трек или портфель из различных подпродуктов, а выпускная квалификационная работа манифестируется в форме полноценного разнопланового медиапродукта (стартап как диплом). Также задачей исследования стало обоснование субсистемного уровня в подготовке специалиста. Данный уровень представлен как содержащий важнейший, на взгляд автора, когнитивный аспект профессионализации и мотивированности обучающегося, а также задающий требования к овладению определенными навыками профессионала медиа уже к концу первого курса.

Обзор литературы / Literature review

Педагогическое моделирование является одним из самых популярных и широко используемых инструментов исследования и научного поиска. И. С. Скляренок, определяя моделирование как ресурс, обеспечивающий педагогическую деятельность, рассматривает его одновременно и в качестве метода научно-педагогического познания, и в качестве средства научно-педагогической практики, и в качестве вида профессионально-педагогической деятельности [3]. Н. А. Козырев и О. А. Козырева видят в педагогическом моделировании перспективы разработки средств, гарантирующих решение актуальных задач современной педагогики [4].

Модель развития коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза М. В. Стуриковой вполне релевантна для гуманитарных вузов и ряда направлений подготовки, в том числе и медиакоммуникаций [5]. Автор согласен с выводами В. Е. Гаибовой и Л. Н. Даниловой, которые в своем исследовании [6] раскрывают специфику современных дидактических моделей обучения с использованием цифровых технологий в вузе, отмечая при этом недостаточное количество эмпирических исследований, сравнивающих варианты моделей цифрового обучения с традиционным, и отмечают противоречивость полученных результатов. Одновременно авторы обосновывают необходимость модернизации традиционных форм и методов обучения в вузе для

преодоления дефицитов имеющегося оборудования. Ю. В. Дулепова, анализируя развитие инновационных подходов в современном образовании, останавливается на преимуществах использования цифрового инструментария [7], без которого невозможна профессионализация современного медиакоммуникатора.

Е. А. Байкина акцентирует внимание на e-portfolio – цифровом портфолио компетенций современного студента [8]. Формирование e-portfolio и «портфеля медиа-проектов» в трактовке В. А. Плотникова и О. А. Шаминой [9] представляет особую важность в карьерном продвижении будущих медиаспециалистов.

В моделировании процесса профессиональной подготовки важно учитывать международные тенденции, к примеру, исследование проявления мировых образовательных трендов в российском контексте, проведенное специалистами Лаборатории инноваций в образовании НИУ ВШЭ и холдингом Ultimate Education (выделены использование искусственного интеллекта в мультимодальной педагогике, иммерсивное обучение, обучение через общение с искусственным интеллектом, использование «умных учебников», оценивание с помощью технологий расширенной реальности, виртуальное погружение в научные концепции) [10].

При обосновании подходов модели были выбраны те традиционные подходы в педагогике, которые отвечают целям и задачам профессиональной подготовки медиаспециалистов. Личностно ориентированная парадигма в исследованиях И. А. Якиманской позволяет учитывать субъективный опыт студента при развитии его творчества и креативности [11]. В рамках этого же подхода, согласно рекомендациям В. А. Сластенина [12], целесообразно осуществлять выбор личностно ориентированных технологий обучения, активизировать учебный процесс посредством предложенных в модели фронтальных, коллективных, групповых и дидактических коммуникативных ситуаций, кейсов и ряда технологий открытых систем интенсивного обучения. Принципы развития креативности в рамках подхода, а также самостоятельности в принятии решений, что соотносится с принципом медиаэкологичности в работе, обоснованы в трудах В. В. Серикова [13]. Компетентностный подход позволяет согласовать в авторской концепции модели векторы макрорегулятивного, институционального и педагогического уровней, обусловленных совокупностью универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций ОПОП и их главной, согласно трактовке Е. А. Зимней, задачей: формировать когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую компетентность специалиста [14]. Исследования А. В. Хуторского [15] позволили рассмотреть дидактический потенциал подхода в модели с разных сторон. Методология системно-деятельностного подхода, согласно трудам А. Г. Асмолова [16], дает возможность исследовать самоактуализацию личности в процессе обучения, что также соотносится с представленным субсистемным уровнем модели. Взгляды А. А. Леонтьева [17] на принципы системно-деятельностного подхода обусловили выбор принципов рефлексивности и адаптивности в модели. Важно отметить вклад Т. А. Фисенко в изучение системного и деятельностного подходов в обучении как методологии ФГОС, что учитывается в концепции при обосновании институционального и педагогического уровней [18]. Взгляды В. В. Краевского на профессионализацию педагогов вполне применимы к профессии медиаспециалиста, так как ученый рассматривает аналогичный набор функций [19]. Немаловажным в работе, с позиций принципа медиаэкологичности и значимости осознания студентами ответственности

за производимый и распространяемый контент, стал аксиологический подход, особенно в видении В. М. Лукьянова, раскрывающего его принципы в том числе через философию и психологию потребительства современного общества [20]. Взгляды ученого легли в основу исследования Е. В. Яковлева [21], предложившего градацию ценностных ориентаций и аксиологический подход к нормированию ФГОС (институциональный уровень модели).

Концептуальной рамкой для анализа применения указанных подходов в настоящем исследовании служит медиатехнологический подход – синтез заданного в работах М. Маклюэна [22], и У. Онга медиаориентированного подхода, технологического и медийно-ориентированного подходов. Медиа рассматриваются учеными как когнитивные и культурные «расширения» человека [23]. Технологический подход, по-разному оцениваемый в научном сообществе (более как технология, а не как подход), в статье все же обозначается как полноценный научно-педагогический (с опорой на концепции В. П. Беспалько [24]). Это подтверждается, к примеру, последними исследованиями Д. А. Бояринева, рассматривающего концепции программированного и модульного обучения, технологии которых могут эффективно использоваться при проектировании информационного образовательного пространства личностного развития обучающихся [25]. Научное обоснование медийно-ориентированного подхода в трудах В. В. Левченко и Н. В. Иванушкиной позволяет продемонстрировать взаимодополнение и взаимопроникновение традиционных и медиаподходов. Результат медийно-ориентированного подхода педагоги видят в готовности студентов к решению профессиональных задач, к самообразованию, креативной и творческой самореализации, а также эмоционально-волевой готовности к профессиональной деятельности [26]. В контексте цифровизации образования представленный медиатехнологический подход позволяет интерпретировать образовательную платформу как среду формирования новых коммуникативных форм и социальных ролей.

Методологическая основа в моделях, составляющая совокупность принципов и технологий, изучается сегодня преимущественно с позиций использования цифровых технологий. Принципы обучения и в отечественной, и в зарубежной литературе рассматриваются как основной ориентир деятельности преподавателя вуза, и эти исследования не актуализированы в целом, лишь при рассмотрении частных принципов. Так, при обучении медиакоммуникациям актуален принцип медиаэкологичности, подробно раскрытый в работах А. М. Шестериной, обосновывающих важность обогащения существующего комплекса дисциплин в вузах медиаэкологической проблематикой и включения в программу практик задач, нацеленных на формирование навыков контроля экологичного медиаповедения специалиста [27]; принципы проектности, рефлексивности, адаптивности и интегративности. Их реализация раскрыта в трудах А. Д. Кривоносова, рассматривающего с соавторами методологию формирования компетенций специалистов по коммуникациям, конкретные технологии обучения средствами медиа и дающего форсайт-прогноз развития профессиональных компетенций медиаспециалистов [28]. Контекст медиаобразования и медиаобразовательной среды, положенный в основу педагогического уровня модели, раскрывает в многочисленных исследованиях А. В. Федоров, обосновывающий условия развития медиакомпетентности студентов [29]. Проанализированные в работах М. В. Куклиной, А. И. Труфанова, Н. Г. Уразовой, А. В. Бондаревой [30] принципы и технологии, применяемые в формировании проектного мышления медиакоммуникаторов, соотнесены с вышерассмотренной парадигмой системно-деятельностного подхода в образовании.

Практические аспекты медиаобразования и подготовки медиаспециалистов в контексте рискогенности и передовой зарубежный опыт, в частности Евросоюза и США, изучены П. В. Меньшиковым [31]. Т. В. Владимирова в своей диссертации и научных статьях представляет дидактическую концепцию подготовки журналистов и соответствующую модель, уточняет структуру процесса профессиональной подготовки журналистов, предполагающую наличие субъект-субъектных отношений, формулирует принципы функционирования системы профподготовки в высшей школе [32].

Ориентацию на проектный итог обучения поддерживают результаты метаанализа Чжан и Ма: проектное обучение и выпускная квалификационная работа как медиапродукт существенно положительно влияют на результаты студентов [33]. Тезис модели о том, что интегративность, проектность, адаптивность и рефлексивность определяют стратегию, содержание и динамику образовательного взаимодействия, соотносится с выводами интегративного обзора С. Алмакати о новых трендах медиаобразования. Алмакати отмечает, что стремительное развитие медиатехнологий требует пересмотра педагогических подходов и интеграции новых тенденций (цифровые платформы, интерактивные технологии) для обеспечения целостности и динамичности обучения [34]. Мин Ван предлагает инновационную модель обучения медиаспециалистов на основе ИТ, учитывающую тенденции новой медиаэры. Его работа подчеркивает, что внедрение технологий (включая ИИ) требует переосмысления подготовки журналистов, акцентируя управленческие и технические навыки наряду с традиционными, что также отражено на педагогическом и индивидуальном уровнях предложенной модели [35].

С. Варум и другие делают выводы, сопоставимые с выводами в настоящем исследовании, о том, что современная медиасреда предъявляет спрос на специалистов, способных вести медиапроекты с финансово устойчивой моделью, презентовать результаты инвесторам или грантодателям, и прогнозируют сценарии журналистского образования. Рассматривая несколько сценариев подготовки журналистов к 2030 году, зарубежные авторы акцентируют обучение предпринимательским навыкам, многоплатформенной работе и умению адаптироваться к меняющемуся медийному ландшафту [36].

Исследования, в которых моделируется концепция подготовки медиаспециалистов с учетом социально-экономического запроса государства и кадрового спроса медиаиндустрии, в доступных источниках не обнаружены.

Резюмируя анализ источниковой базы, можно констатировать отсутствие в доступных зарубежных исследованиях проблематики моделирования дидактических концепций подготовки медиаспециалистов и ее недостаточную представленность в трудах отечественных исследователей.

Материалы и методы исследования / Materials and research methods

Проектируемая для любого педагогического исследования проблем высшего образования модель дает возможность с большой долей вероятности спрогнозировать сценарии развития изучаемого процесса, в данном случае – профессиональной подготовки будущих архитекторов медиапространства. В моделировании представленной концепции ведущими методами являлись теоретические – анализ и синтез подходов и принципов, а также уровневой иерархии содержания; классификации и формализации. Исследование также потребовало применения специальных методов: педагогического – для изучения образовательного процесса в вузе, позволившего обос-

новать виды и формы деятельности на институциональном, педагогическом и индивидуальном уровнях модели; социологического (при включении в структуру модели макрорегулятивного и институциональных уровней); а также психологического – для обоснования субсистемного уровня и принципов адаптивности и рефлексивности. Эмпирические методы – включенного наблюдения, эксперимента (исследовательского, мысленного, проверочного) по проблематике высшей школы – применялись как база для анализа и обобщения полученных результатов.

Таким образом, вышеназванные методы научного исследования позволили сформулировать обоснованные выводы по его результатам.

Результаты исследования / Research results

Исследование вероятных сценариев привело к построению наиболее оптимальной модели дидактической концепции профессиональной подготовки медиаспециалистов. Опорой концепции служит совокупность взаимодополняющих научно-методических подходов, интерполированных в процесс обучения медиакommunikациям:

- личностно ориентированный подчеркивает индивидуализацию целей, содержания и темпа обучения коммуникативным дисциплинам. Главным принципом его реализации в концепции стали принципы адаптивности и рефлексивности;

- компетентностный фокусируется на формировании интегральных умений, обеспечивающих готовность к реальной профессиональной деятельности, умении самостоятельно решать разножанровые профессиональные задачи в медиасфере. Обусловлен в первую очередь принципами интегративности и проектности, а также рефлексивности;

- системно-деятельностный интегрирует системный подход к организации процесса профессиональной подготовки медиаспециалиста и его деятельностьную интерпретацию. Решает задачу формирования креативности и творчества личности, формирует навыки командной работы и оперативного реагирования на возникающие риски. Реализуется посредством принципов интегративности, проектности, адаптивности и рефлексивности;

- аксиологический задан ценностями, транслируемыми акторами макрорегулятивного уровня и отраженными в нормативно-правовых векторах информационной политики государства, а также положениях международных актов по медиаэтике. Основной принцип его реализации в концепции – медиэкологичность;

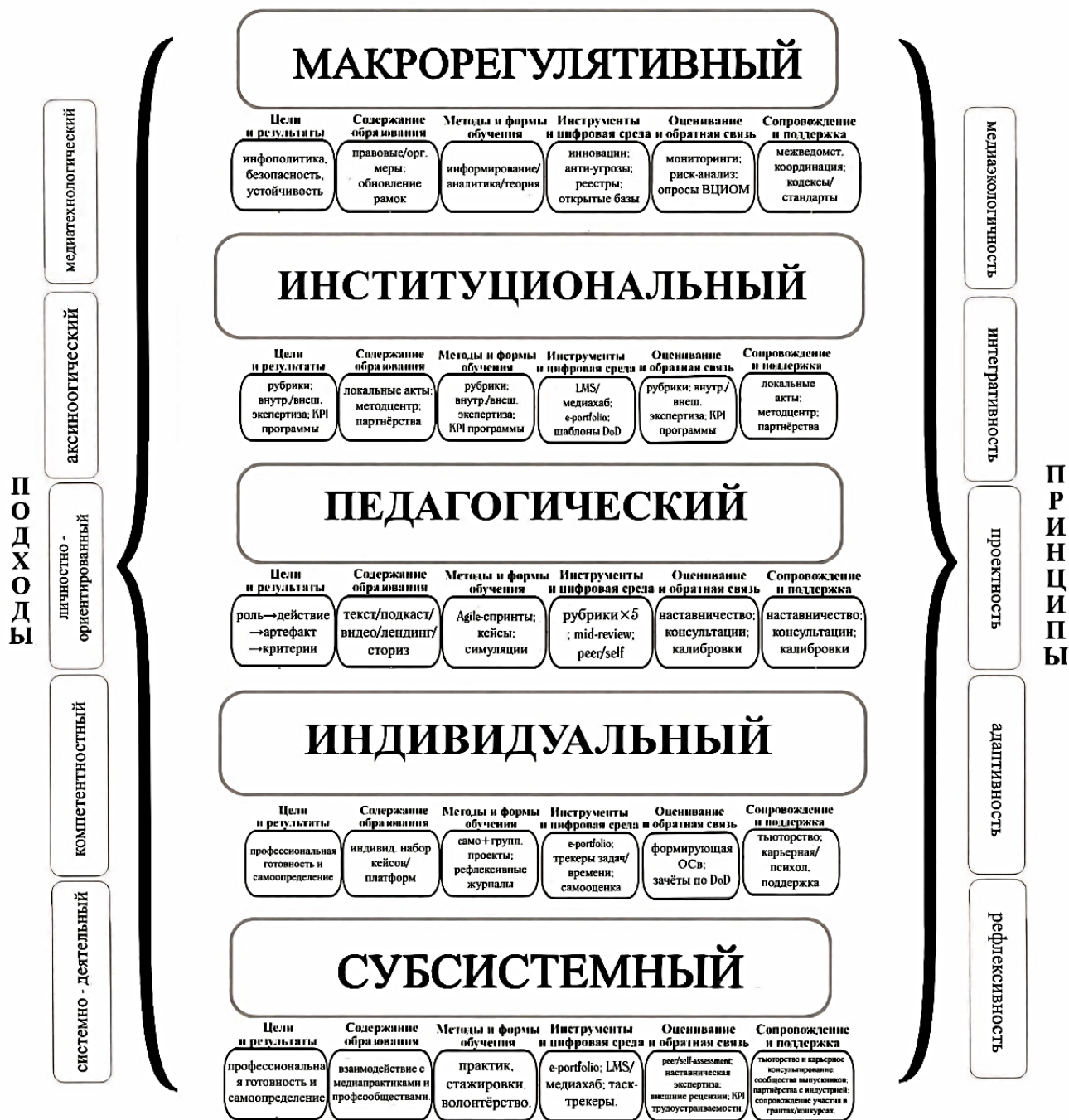
- медиатехнологический, синтез технологического, медийно-ориентированного и медиаориентированного подходов, предложенных педагогами и медиатехнологами, в модели является рамочным, синергией подходов. Обучение будущих специалистов осуществляется преимущественно средствами медиа, технологиями, методиками и приемами всего спектра медиа. Задан в процессе подготовки принципами медиаэкологии, проектности и интегративности.

Структурно модель концепции отображена на рисунке.

Принципы авторской дидактической концепции

В дидактической архитектуре модели принципы выполняют функцию «ключевых теоретических гироскопов» – они стабилизируют траекторию обучения при изменении внешней медиасреды и внутренних характеристик обучающегося.

Каждый принцип выводится из корпуса психолого-педагогической теории и из осмысления актуальных медиапрактик 2020-х.



Структура концепции профессиональной подготовки специалистов по медиакоммуникациям (модель)

Медиаэкологичность. В современных условиях трансформации медиаполя, характеризующегося гиперинформационностью, полисемией сообщений и высокой степенью дезинформационных рисков, к профессиональной деятельности специалистов в сфере связей с общественностью предъявляются требования, выходящие за рамки инструментальной медиакомпетентности. На первый план выдвигается совокупность этико-рефлексивных, когнитивно-аналитических и интерпретационно-коммуникативных компетенций, обеспечивающих качественное и ответственное взаимодействие с медиатекстами различной природы.

Этическая составляющая деятельности медиаспециалиста предполагает соблюдение норм информационной достоверности, социальной ответственности, недопу-

щения манипулятивных, искажающих или дискриминационных практик в публичной коммуникации. Профессиональная идентичность формируется в контексте гуманистических ориентиров, в рамках которых приоритет отдается принципам открытости, доверия и устойчивого общественного диалога.

Фундаментальной характеристикой квалифицированного специалиста в обозначенной сфере выступает развитое критическое мышление как интегральный показатель когнитивной зрелости и профессиональной осведомленности. Указанная компетенция предполагает способность к верификации источников, интерпретации смысловых слоев, выявлению фейковых нарративов и информационных искажений, а также к выделению релевантных и содержательно значимых компонентов в условиях семиотически перегруженной медиасреды.

Неотъемлемыми элементами профессионального профиля представителя медиакommunikационной сферы выступают:

- медиакультура – как совокупность норм, ценностей и интерпретационных установок, регулирующих поведение субъекта в условиях информационно-коммуникативного взаимодействия;
- медиаобразование – как системная начитанность, ориентированная на продуктивное освоение актуального корпуса научной, гуманитарной и культурной литературы;
- медиаграмотность – как способность к осознанному восприятию, интерпретации и продуктивной генерации медиатекстов с учетом этических, социокультурных и правовых контекстов.

В связи с этим специалист по связям с общественностью должен рассматриваться не только как транслирующий агент, но и как медиакуратор, медиамодератор и субъект социальной ответственности, влияющий на устойчивость информационного ландшафта и качество общественного коммуникативного пространства. Его профессиональная деятельность опирается на комплексное взаимодействие технической компетентности с критической интерпретацией смысловых структур, символических кодов и скрытых дискурсивных стратегий, функционирующих в медиареальности.

Указанные компоненты профессиональной подготовки специалистов в сфере публичных коммуникаций соотносятся с концептом медиаэкологичности, трактуемым как совокупность ценностно-нормативных принципов и регулятивных практик, направленных на поддержание устойчивого, безопасного и смыслообразующего информационного пространства. В логике медиаэкологического подхода акцент сдвигается с прагматического потребления медиапотоков на приоритет их качественной фильтрации, семантической верификации и этической приемлемости.

Формирование устойчивых критико-аналитических установок, способности к опознанию манипулятивных, токсичных и деструктивных медиапрактик, ориентация на гуманистические, культуuroобразующие и просветительские ценности способствуют снижению уровня информационного шума, минимизации когнитивной перегрузки и содействуют процессам экологизации медиасреды.

В этом контексте этико-когнитивная модель профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью включает не только высокий уровень медиакомпетентности, но и осознанное участие в поддержании медиаэкологического баланса – как в рамках локального коммуникативного взаимодействия, так и в более широком социокультурном и регулятивном контекстах. Подобный подход коррелирует с современными векторами развития гуманитарного знания в условиях цифровизации и отражает сдвиг от утилитарного использования медийных ресурсов к их ценностно ориентированному освоению.

В образовательный процесс внедряется модель sustainable newsroom – «устойчивой редакции» как метафоры и организационного принципа современного медиаобразования. Под данной моделью понимается организация редакционной, производственной или коммуникационной практики, обеспечивающая долгосрочную жизнеспособность информационного субъекта за счет интеграции финансовой устойчивости, технологической адаптивности, соблюдения этических и экологических норм, а также приверженности принципам социальной ответственности. Это не просто функциональный медиасубъект, обеспечивающий выживание на медийном рынке, а целостная система, способная к трансформации в условиях цифровых и социальных изменений при сохранении качества контента и устойчивости миссии.

Педагогическая реализация данной модели включает применение дискуссионных кейсов и организацию учебно-проектной медиалаборатории (в том числе на базе университетского медиахаба), где под руководством наставника-фасилитатора соединяются аналитические, проектные и управленческие компоненты обучения. Такой формат способствует формированию сбалансированных и практически ориентированных решений, апробируемых в учебной среде, и завершается разработкой, в частности, чек-листа информационных рисков как инструмента стратегического планирования и оценки профессиональных рисков в медиадеятельности.

Интегративность. Интегративный подход в структуре дидактической модели подготовки медиаспециалистов предполагает целенаправленное объединение разнородных образовательных компонентов: производственно-технологических, управленческих и социогуманитарных – в единую учебную траекторию. Он ориентирован на формирование конвергентной медиакомпетентности, выражающейся в способности будущего специалиста проектировать, реализовывать и координировать мультимедийные повествовательные форматы на различных цифровых платформах.

Содержательная структура учебной программы, реализуемой в рамках данного подхода, включает четыре обязательных модуля: (1) производство медиаконтента; (2) цифровые информационные технологии; (3) предпринимательский и медиаменеджмент; (4) медийную социологию и культурологию. Подобная модульность обеспечивает системное усвоение взаимосвязанных компетенций, направленных не только на развитие технической и редакторской грамотности, но и на осмысление медиапроцессов в социокультурном и коммуникативном контекстах.

Дидактическая реализация интегративного подхода осуществляется преимущественно в формате проектных студий – практико-ориентированных образовательных пространств, в которых обучающиеся разрабатывают медиапродукты в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной среде. Здесь осуществляется не только освоение инструментальных навыков, но и работа со смысловой структурой контента, тестирование стратегий продвижения, а также апробация моделей командной и индивидуальной работы в цифровой коммуникации.

Проектность. Проектный подход в дидактической модели подготовки медиаспециалистов основывается на признании деятельности как ключевого механизма освоения профессионального опыта. В рамках данной парадигмы образовательный процесс структурируется не как линейное воспроизведение теоретических знаний, а как погружение в содержательно значимые и социально ориентированные медиапроекты, в которых студент выступает не только как исполнитель, но и как соавтор, исследователь, стратег и носитель ответственности за конечный результат.

Ключевой принцип «диплом = проект» означает, что выпускная квалификация студента подтверждается созданием медиапродукта, обладающего измеримой социальной значимостью, просветительской функцией либо коммерческой ценностью. Все чаще дипломные проекты выходят за пределы академического формата и получают развитие в виде полноценных стартапов – медиаинициатив, малых редакций, мультимедийных платформ, цифровых сервисов и иных предпринимательских форм, способных функционировать в рыночной среде. Такая тенденция отражает сдвиг от номинального подтверждения компетенций к их реальной апробации и встраиванию в профессиональное поле еще на этапе обучения.

Внутри семестрового цикла учебный процесс организуется как последовательность итеративных этапов, предусматривающих поэтапную разработку, тестирование и корректировку концепции медиапродукта. На протяжении всего периода обучения выстраивается индивидуальная или командная дорожная карта развития проекта, включающая систему промежуточных индикаторов – таких как динамика пользовательской активности, показатели вовлеченности аудитории, оценка медийного охвата, индекс общественного воздействия (в случае социальных инициатив или журналистских расследований) и пр.

Проектная организация обучения активизирует когнитивные, коммуникативные и исследовательские ресурсы обучающихся, позволяет формировать у них устойчивую мотивацию через конкретизацию задач и видимость результатов, способствует формированию стратегического мышления, а также развитию универсальных компетенций – таких как планирование, командное взаимодействие, аналитическая оценка эффективности и рефлексия над собственными действиями.

Таким образом, проектный подход обеспечивает трансформацию академической среды в практико-ориентированное пространство, в котором приобретаемые знания и навыки соотносятся с реалиями медиарынка, общественными запросами и личными ценностно-мотивационными установками обучающихся.

Адаптивность. Адаптивный подход в дидактической модели подготовки медиаспециалистов опирается на принципы обучения до полного усвоения (*mastery learning*), сформулированные в работах Б. Блума (1971), и получает современное развитие благодаря возможностям аналитики образовательных данных (*learning analytics*), основанной на применении цифровых инструментов диагностики и мониторинга образовательного процесса. Центральной идеей данного подхода выступает персонализированное сопровождение обучающегося, обеспечивающее соразмерность содержания, темпа и форм педагогического воздействия его текущему уровню когнитивной готовности, мотивационному состоянию и индивидуальному стилю обучения.

Механизм реализации адаптивного подхода включает регулярную генерацию персонализированных аналитических отчетов, содержащих как количественные показатели вовлеченности и темпа освоения материала, так и качественные метрики – включая автоматизированную оценку медиапродуктов, созданных студентами, на основе алгоритмов искусственного интеллекта. Полученные данные служат основой для динамической перенастройки индивидуальной траектории: система MediaHub формирует для обучающегося оптимальный набор микромодулей, организует менторские консультации, а также предлагает групповые взаимодействия по принципу *peer matching*, обеспечивая синергетическое обучение в среде соизмеримых по уровню компетентности участников.

Данный подход позволяет минимизировать риски фрустрации, возникающие в случае несоответствия уровня сложности учебных задач текущим возможностям обучающегося, и способствует удержанию его в зоне ближайшего развития, где формируются наиболее продуктивные условия для усвоения и переноса знаний. Адаптивная модель способствует не только формальному овладению содержанием, но и выстраиванию устойчивой образовательной самооэффективности, обеспечивая достижение целевых компетенций в индивидуально комфортном и когнитивно оптимальном ритме.

Рефлексивность. Рефлексивный подход в дидактической модели подготовки медиаспециалистов основан на признании самоанализа, критической самооценки и способности к смысловому осмыслению собственной профессиональной деятельности в качестве центральных элементов образовательного процесса. Данный подход исходит из необходимости формирования у обучающегося устойчивой способности к целенаправленному обобщению опыта, выявлению причинно-следственных связей между действиями и результатами, а также проектированию индивидуальных траекторий дальнейшего развития.

Структура учебного цикла включает двухфазную процедуру рефлексивного анализа, в ходе которой обучающийся, во-первых, проводит самостоятельную оценку созданного медиапродукта с опорой на комплексный чек-лист, охватывающий параметры результативности, содержательной выразительности, коммуникативной точности и личностно-профессиональной динамики; во-вторых, получает внешнюю обратную связь от наставника и/или команды, направленную на уточнение, углубление или переосмысление собственной позиции. Заключительным этапом становится самостоятельная формулировка направления последующего развития – план, фиксирующий конкретные шаги по улучшению компетентностного профиля и повышению качества будущих медиапроектов.

Инструментально данный подход реализуется с использованием цифрового портфолио и функций учебного дневника, встроенных в цифровую образовательную платформу. Эти инструменты способствуют накоплению, структурированию и осмыслению образовательных результатов, позволяют фиксировать рефлексивные наблюдения, а также обеспечивают непрерывность и преемственность процесса профессионального саморазвития.

Таким образом, рефлексивный подход способствует формированию у обучающихся метапозиции – способности наблюдать и интерпретировать собственную деятельность в логике профессионального становления, повышать уровень осознанности в принятии решений и формировать навыки саморегуляции в условиях динамично меняющейся медиасреды.

Совокупность принципов задает многоуровневую систему ограничений и возможностей, не позволяющих ни техно-детерминировать обучение, ни растворить его в абстрактном гуманизме. Именно через эти пять регулятивов достигается функциональная целостность модели и управляемый рост Δ -медиакомпетентности.

Совокупность изложенных дидактических подходов формирует регулятивную архитектуру образовательной модели, в которой каждый компонент задает специфические рамки, одновременно ограничивающие и раскрывающие потенциал учебного взаимодействия. Такая многоуровневая система не допускает редукции образовательного процесса ни к технологическому детерминизму, ни к расплывчатому гуманистическому универсализму, обеспечивая баланс между операциональной эффективностью и ценностно-смысловой наполненностью образования.

Посредством этих пяти концептуальных принципов: медиаэкологичности, интегративности, проектности, адаптивности и рефлексивности – достигается функциональная целостность дидактической модели и создаются условия для управляемого, целенаправленного роста медиакомпетентности обучающегося, выраженного как позитивная динамика в когнитивной, инструментальной и ценностной сферах его профессионального развития.

В области практико-ориентированной подготовки оправданно использование концепта “networked journalism”, предложенного Ч. Беккетом, где журналист (медиакоммуникатор) представляется частью распределенной медиасети, взаимодействующей с пользователями на равных. Это требует от выпускников способности к цифровой интеграции, мультиплатформенному сторителлингу, а также развития «конвергентной компетентности» – умения управлять медийным процессом на разных уровнях.

Макрорегулятивный уровень. Регуляторами выступает государство, формирующее информационную политику и ставящее перед институциональным уровнем, в числе прочих, задачу обеспечения информационной безопасности, и акторы международных этических и этико-правовых норм. Задаются внешние стратегические, правовые и этические рамки (Стратегия национальной безопасности Российской Федерации; Доктрина информационной безопасности Российской Федерации; Закон Российской Федерации «О средствах массовой информации»; международные этические кодексы, регулирующие медиасферу), которые, в свою очередь, являются ориентирами при проектировании образовательной среды.

Институциональный уровень. На институциональном уровне регуляторами выступают Министерство науки и высшего образования РФ, Федеральное учебно-методическое объединение по УГСН 42.00.00 «Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело», профильные профессиональные ассоциации, а также ключевые акторы медиарынка, обладающие значительным влиянием на формирование отраслевых стандартов и практик. В качестве инструментов институционального регулирования функционируют ФГОС 3++, профессиональные стандарты, механизмы государственной аккредитации и лицензирования, а также отраслевые рейтинговые системы и индикаторы эффективности образовательных программ.

Современная образовательная политика в области медиакоммуникаций все более отчетливо ориентируется на понимание медиаобразования как элемента устойчивого социального развития, выходящего за рамки узкопрофессиональной подготовки. В связи с этим актуальной представляется разработка национально ориентированной модели интеграции медиакомпетентности в инфраструктуру региона, университета и локальных культурных институций. Такая модель может предполагать формирование информационно-культурных кластеров, в которых медиаобразование соотносится с задачами цифрового просвещения, гражданской активности, социокультурной инклюзии и развития цифровой инфраструктуры.

Речь идет о создании сквозной среды, в которой медиаграмотность рассматривается не только как образовательный результат, но и как инструмент развития критического мышления, коммуникативной культуры и цифровой суверенности. Это, в свою очередь, требует интеграции медиаподходов в региональные практики управления, академическое самоуправление, работу библиотек, музеев, общественных центров и цифровых платформенных сообществ. В результате институциональный уровень оказывается не просто административной надстройкой, а смысловым каркасом, обеспечивающим сопряжение образовательной стратегии с более широкими задачами культурной, социальной и технологической модернизации.

Педагогический уровень. Педагогический уровень образовательной медиасреды включает в себя структуру учебных модулей и дисциплин, согласованную с действующими профессиональными стандартами и ориентированную на достижение целевых компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами.

Методологическая основа представлена совокупностью современных педагогических технологий, в числе которых – проектно-проблемное обучение, кейс-метод, практико-ориентированные модули, а также модульная организация учебного времени с гибким чередованием этапов самостоятельной, групповой и исследовательской деятельности обучающихся. Применение этих методов направлено на активизацию познавательной активности, формирование навыков командного взаимодействия, развитие критического и стратегического мышления, что неоднократно доказано различными исследованиями в сфере обучения дисциплинам коммуникативного цикла.

Роль преподавателя в данной модели выходит за рамки функции трансляции знаний и предполагает участие в качестве наставника, академического куратора и модератора проектных групп. Педагог сопровождает образовательный процесс, обеспечивает методическую поддержку, содействует рефлексии, мотивирует к самостоятельной исследовательской и творческой деятельности, а также координирует процессы внутри учебных и междисциплинарных команд.

Индивидуальный уровень. Модель строится как многоуровневая система, в которой каждый уровень: институциональный, педагогический и индивидуальный – выполняет регулятивную, организационно-содержательную и деятельностьную функции соответственно. Их взаимодействие обеспечивает целостность и управляемость образовательного процесса, а также его соответствие современным требованиям медиаподготовки.

Институциональный уровень задает нормативную и стратегическую рамку образовательной модели. Он обеспечивает соответствие образовательного процесса действующим государственным стандартам, профессиональным требованиям и приоритетам отраслевого развития. Здесь формируются формальные регуляторы качества образования, создаются условия для включения медиаподготовки в контексты устойчивого регионального, социокультурного и цифрового развития.

Педагогический уровень обеспечивает содержательную реализацию модели через организацию учебных дисциплин, модулей, методик и ролей преподавателя. Этот уровень выступает связующим звеном между институциональными нормативами и индивидуальными образовательными траекториями, трансформируя стратегические установки в конкретные дидактические практики. Здесь разворачиваются ключевые образовательные технологии (проектно-проблемное обучение, кейс-метод, модульная организация), а преподаватель выступает не как транслятор, а как модератор и навигатор образовательного процесса.

Индивидуальный уровень представляет собой ядро модели, в котором осуществляется персонализация обучения. Здесь реализуются механизмы построения индивидуальных маршрутов, постановки целей, самооценки, формирования мотивации и переноса знаний в реальные профессиональные контексты. Этот уровень отражает принцип субъектности обучающегося, который осваивает медиакомпетентности не пассивно, а через активное участие, рефлекссию и практику.

Субсистемный уровень синтезирует достижения индивидуального уровня в русле решения профессиональных задач, но говорить о достижении уровня полной профессионализации преждевременно. Является сквозным всех уровней модели, так как

представляется итоговым этапом в профессиональной подготовке. В основу заложены рекомендации медиасообществ, стейкхолдеров, требования профессиональных стандартов, включает профессиональную готовность и самоопределение. В модели и последующем построении учебных планов и ОПОП ряд важнейших профессиональных компетенций должен быть сформирован уже к концу первого курса (уровень бакалавриата).

Заключение / Conclusion

Таким образом, пять уровней авторской модели дидактической концепции профессиональной подготовки специалистов по медиакоммуникациям (направление 42.03.05) соотносятся по принципу «стратегия – методика – субъект», обеспечивая взаимосвязь нормативного, процессуального и личностного измерений образовательной среды. Их согласованное функционирование позволяет не только достигать заданных компетенций, но и формировать гибкую, адаптивную и социально ответственную модель медиаподготовки в условиях цифровой эпохи и повышенных рисков манипулирования и медиатокса.

Предложенная концепция отвечает вызовам цифровой медиасреды и опирается на сочетание личностно ориентированного, компетентностного, аксиологического, системно-деятельностного и обоснованного в исследовании медиатехнологического (синтез медийно-ориентированного и технологического) подходов. Интеграция блоков поддержки в индивидуальном уровне, подкрепленная цифровой платформой MediaHub, обеспечивает непрерывный рост профессиональной готовности и способствует формированию современного медиаспециалиста высокого уровня. Опора на принципы медиаэкологичности (знание и следование законам медиасферы, положениям этических кодексов, медиагигиена), адаптивности, рефлексивности, интегративности и проектности отвечает требованиям ФГОС ВО к уровню компетентности будущих медиаспециалистов. В настоящее время модель, включенная в ее содержание экспериментальная программа профессиональной подготовки медиаспециалистов и экспериментальный блок с 2023 г. апробируются на базе факультета медиакоммуникаций Российского государственного гуманитарного университета. По итогам эксперимента и внедрения модели автором планируется предложение путей оптимизации процесса профессиональной подготовки по направлению 42.03.05 «Медиакоммуникации» в российских вузах.

Ссылки на источники / References

1. Тектонические сдвиги // Ведомости&. – URL: <https://www.vedomosti.ru/partner/articles/2025/06/03/1114325-tektonicheskie-sdvigi>
2. Президентская академия провела исследование требований медиаорганизаций к специалистам, результаты помогут улучшить качество образования. – URL: <https://ion.ranepa.ru/news/prezidentskaya-akademiya-provela-issledovanie-trebovaniy-mediaorganizatsiy-k-spetsialistam-rezultaty/>
3. Складенко И. С. Моделирование в педагогическом процессе // Педагогика и психология: академический журнал. – 2024. – № 1 (4). – С. 14–21.
4. Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. – 2015. – № 8. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>
5. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция и ее развитие у студентов вуза в условиях преемственности образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – 164 с.
6. Гаибова В. Е., Данилова Л. Н. Цифровизация высшего образования: опыт применения новых дидактических моделей в высшей школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 12 (декабрь). – С. 22–34. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221083.htm>

7. Дулепова Ю. В. Применение современных педагогических подходов к организации образовательного процесса в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – № 2 (95). – С. 213–216.
8. Байкина Е. А. Роль цифрового портфолио компетенций в общей системе оценки качества результатов обучения студентов вуза // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 5–6. – С. 23–29.
9. Плотников В. А., Шамина О. А. Медиапроект: понятие, особенности, аспекты управления качеством // Управленческое консультирование. – 2022. – № 9. – С. 134–144.
10. Тренды в образовании – 2025: глобальные тенденции на фоне российской реальности. – URL: <https://www.forbes.ru/education/529465-trendy-v-obrazovanii-2025-global-nye-tendencii-na-fone-rossijskoj-real-nosti>
11. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – 2-е изд. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
12. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – 9-е изд. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
13. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 7–13.
15. Хуторской А. В. Компетентностный подход в образовании: учеб. пособие. – СПб.: Нестор-История, 2013. – 73 с.
16. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1974. – 304 с.
18. Фисенко Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения. – URL: <http://www.allbest.ru>
19. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – 444 с.
20. Лукьянов В. Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: материалы междунар. науч. конф. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия «Symposium». – Выпуск № 12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 221–224.
21. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 3. – С. 85–92.
22. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. – Corte Madera, CA: Gingko Press, 2003. – 616 p.
23. Ong W. J. Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. – L.; N. Y.: Routledge, 1982. – 201 p.
24. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
25. Бояринов Д. А. Потенциал программированного и модульного обучения как технологии информационного образовательного пространства личностного развития учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 12 (декабрь). – С. 101–105. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14353.htm>
26. Левченко В. В., Иванушкина Н. В. Медийно-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 2 (137). – С. 142–149. – URL: <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-2-137-142>
27. Шестерина А. М. Принципы развития медиаэкологического подхода в контексте современных образовательных практик // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2020. – № 3 (37). – С. 12–17. DOI: 10.24411/2070-0695-2020-10302.
28. Профессиональные компетенции специалиста по коммуникациям XXI века: коллективная монография / под ред. проф. А. Д. Кривоносова. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2021. – 227 с.
29. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д, 2001. – 708 с.
30. Кукулина М. В., Труфанов А. И., Уразова Н. Г., Бондарева А. В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31320>. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31320>
31. Меньшиков П. В. Актуальные аспекты передового зарубежного опыта медиаобразования нового поколения // Цифровая журналистика: технологии, смыслы и особенности творческой деятельности: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 26–29 марта 2025 г.). – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2025. – С. 283–285.
32. Владимирова Т. Н. Дидактическое моделирование процесса профессиональной подготовки журналистов в вузах // Вопросы теории и практики журналистики. – 2016. – Т. 5, № 1. – С. 113–122. DOI: 10.17150/2308-6203.2016.5 (1).113-122.
33. Zhang L., Ma Y. Impact of project-based learning on student learning: a meta-analysis // Frontiers in Psychology. – 2023. – 14. – Art. 1046389. – P. 1–15. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1046389.
34. Almakaty S. S. New trends in communication and media education: an integrative review // South Eastern European Journal of Public Health. – 2024. – 25. – P. 509–528.

35. Wang M. An Analysis of the Innovation Path of Journalism and Communication Education in Chinese Universities in the Era of Media Convergence // *Creative Education*. – 2020. – 11. – P. 2458–2466. DOI: 10.4236/ce.2020.1111180.
 36. Varum C. A., Amorim M., Silva J. Educating for a changing media landscape: four scenarios for journalism education // *Journalism & Mass Communication Educator*. – 2023. – 78 (3). – P. 273–289.
-
1. Tektonicheskie sdvigi [Tectonic shifts], *Vedomosti*&. Available at: <https://www.vedomosti.ru/partner/articles/2025/06/03/1114325-tektonicheskie-sdvigi> (in Russian).
 2. *Prezidentskaya akademiya provela issledovanie trebovanij mediaorganizacij k specialistam, rezul'taty pomogut uluchshit' kachestvo obrazovaniya* [The Presidential Academy conducted a study of media organizations' requirements for specialists; the results will help improve the quality of education]. Available at: <https://ion.ranepa.ru/news/prezidentskaya-akademiya-provela-issledovanie-trebovanij-mediaorganizatsiy-k-spetsialistam-rezultaty/> (in Russian).
 3. Sklyarenko, I. S. (2024). "Modelirovanie v pedagogicheskom processe" [Modeling in the pedagogical process], *Pedagogika i psihologiya: akademicheskij zhurnal*, № 1 (4), pp. 14–21 (in Russian).
 4. Kozyrev, N. A., & Kozyreva, O. A. (2015). "Pedagogicheskoe modelirovanie kak produkt i metod nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya" [Pedagogical modeling as a product and method of scientific and pedagogical research], *Sovremennaya pedagogika*, № 8. Available at: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (in Russian).
 5. Sturikova, M. V. (2020). *Kommunikativnaya kompetenciya i ee razvitie u studentov vuza v usloviyah preemstvennosti obrazovaniya* [Communicative competence and its development in university students in the context of education continuity]: monografiya, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, Ekaterinburg, 164 p. (in Russian).
 6. Gaibova, V. E., & Danilova, L. N. (2022). "Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya: opyt primeneniya novyh didakticheskikh modelej v vysshej shkole" [Digitalization in higher education: new didactic concepts], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 12 (dekabr'), pp. 22–34. Available at: <http://e-koncept.ru/2022/221083.htm> (in Russian).
 7. Dulepova, Yu. V. (2022). "Primenenie sovremennyh pedagogicheskikh podhodov k organizacii obrazovatel'nogo processa v vuze" [Application of modern pedagogical approaches to the organization of the educational process at the university], *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2 (95), pp. 213–216 (in Russian).
 8. Bajkina, E. A. (2022). "Rol' cifrovogo portfolio kompetencij v obshchej sisteme ocenki kachestva rezul'tatov obucheniya studentov vuza" [The role of digital portfolio of competencies in the overall system of assessing the quality of learning outcomes of university students], *Vysshee obrazovanie segodnya*, № 5–6, pp. 23–29 (in Russian).
 9. Plotnikov, V. A., & Shamina, O. A. (2022). "Mediaproekt: ponyatie, osobennosti, aspekty upravleniya kachestvom" [Media project: concept, features, quality management aspects], *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*, № 9, pp. 134–144 (in Russian).
 10. *Trendy v obrazovanii – 2025: global'nye tendencii na fone rossijskoj real'nosti* [Education Trends 2025: Global Trends in the Russian Context]. Available at: <https://www.forbes.ru/education/529465-trendy-v-obrazovanii-2025-global-nye-tendencii-na-fone-rossijskoj-real-nosti> (in Russian).
 11. Yakimanskaya, I. S. (2000). *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole* [Student-centered learning in modern schools], 2-e izd, Sentyabr', Moscow, 112 p. (in Russian).
 12. Slastyonin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyonov, E. N. (2008). *Pedagogika* [Pedagogy], 9-e izd, Akademiya, Moscow, 576 p. (in Russian).
 13. Serikov, V. V. (1999). *Obrazovanie i lichnost': teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem* [Education and personality: theory and practice of designing pedagogical systems], Logos, Moscow, 272 p. (in Russian).
 14. Zimnyaya, I. A. (2003). "Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya" [Key competences – a new paradigm of educational outcomes], *Vysshee obrazovanie segodnya*, № 5, pp. 7–13 (in Russian).
 15. Hutorskoj, A. V. (2013). *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii* [Competency-based approach in education]: ucheb. posobie, Nestor-Istoriya, St. Petersburg, 73 p. (in Russian).
 16. Asmolov, A. G. (2009). "Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya" [A systems activity-based approach to developing new generation standards], *Pedagogika*, № 4, pp. 18–22 (in Russian).
 17. Leont'ev, A. N. (1974). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality], Politizdat, Moscow, 304 p. (in Russian).
 18. Fisenko, T. I. *Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v realizacii standartov novogo pokoleniya* [A systems activity-based approach to implementing new generation standards]. Available at: <http://www.allbest.ru> (in Russian).
 19. Kraevskij, V. V., Polonskij, V. M. (eds.) (2001). *Pedagogicheskaya nauka i ee metodologiya v kontekste sovremenosti* [Pedagogical science and its methodology in the modern context]: sb. nauch. st., Moscow, 444 p. (in Russian).
 20. Luk'yanov, V. G. (2001). "Izuchenie problemy cennostej v sovremennoj filosofii" [Study of the problem of values in modern philosophy], *Metodologiya gumanitarnogo znaniya v perspektive XXI veka: materialy mezhdunar. nauch.*

- konf. 18 maya 2001 g. Sankt-Peterburg. Seriya "Symposium", Vypusk № 12, Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo, St. Petersburg, pp. 221–224 (in Russian).
21. Yakovlev, E. V., & Yakovleva, N. O. (2010). "Aksiologicheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii: sushchnost', znachenie, problemy realizacii" [Axiological approach in pedagogical research: essence, meaning, problems of implementation], *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*, № 3, pp. 85–92 (in Russian).
22. McLuhan, M. (2003). *Understanding Media: The Extensions of Man*, Gingko Press, Corte Madera, CA, 616 p. (in English).
23. Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Routledge, London, New York, 201 p. (in English).
24. Bespal'ko, V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology], Pedagogika, Moscow, 192 p. (in Russian).
25. Boyarinov, D. A. (2014). "Potencial programmirovannogo i modul'nogo obucheniya kak tekhnologii informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva lichnostnogo razvitiya uchashchihsya" [The potential of programmed and modular learning as a technology of information educational space for the personal development of students], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 12 (dekabr'), pp. 101–105. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14353.htm> (in Russian).
26. Levchenko, V. V., & Ivanushkina, N. V. (2024). "Medijno-orientirovannyj podhod v professional'noj podgotovke studentov vuza" [A media-oriented approach to professional training of university students], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, № 2 (137), pp. 142–149. Available at: <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-2-137-142> (in Russian).
27. Shesterina, A. M. (2020). "Principy razvitiya mediaekologicheskogo podhoda v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh praktik" [Principles for the development of a media ecological approach in the context of modern educational practices], *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*, № 3 (37), pp. 12–17. DOI: 10.24411/2070-0695-2020-10302 (in Russian).
28. Krivonosov, A. D. (ed.) (). *Professional'nye kompetencii specialista po kommunikacijam XXI veka* [Professional competences of a 21st-century communications specialist]: kollektivnaya monografiya, Izd-vo 2021SPbGEU, St. Petersburg, 227 p. (in Russian).
29. Fedorov, A. V. (2001). *Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika* [Media education: history, theory and methodology], Rostov n/D, 708 p. (in Russian).
30. Kuklina, M. V., Trufanov, A. I., Urazova, N. G., & Bondareva, A. V. (2021). "Analiz vnedreniya proektnogo obucheniya v rossijskikh vuzah" [Analysis of the project-based learning implementation in Russian universities], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 6. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31320>. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31320> (in Russian).
31. Men'shikov, P. V. (2025). "Aktual'nye aspekty peredovogo zarubezhnogo opyta mediaobrazovaniya novogo pokoleniya" [Current aspects of advanced international experience in new generation media education], *Cifrovaya zhurnalistika: tekhnologii, smysly i osobennosti tvorcheskoj deyatel'nosti: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 26–29 marta 2025 g.)*, Izd-vo Ural'skogo un-ta, Ekaterinburg, pp. 283–285 (in Russian).
32. Vladimirova, T. N. (2016). "Didakticheskoe modelirovanie processa professional'noj podgotovki zhurnalistov v vuzah" [Didactic modeling of the professional training process for journalists in universities], *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*, t. 5, № 1, pp. 113–122. DOI: 10.17150/2308-6203.2016.5 (1).113-122 (in Russian).
33. Zhang, L. & Ma, Y. (2023). "Impact of project-based learning on student learning: a meta-analysis", *Frontiers in Psychology*, 14, Art. 1046389, pp. 1–15. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1046389 (in English).
34. Almakaty, S. S. (2024). "New trends in communication and media education: an integrative review", *South Eastern European Journal of Public Health*, 25, pp. 509–528 (in English).
35. Wang, M. (2020). "An Analysis of the Innovation Path of Journalism and Communication Education in Chinese Universities in the Era of Media Convergence", *Creative Education*, 11, pp. 2458–2466. DOI: 10.4236/ce.2020.1111180 (in English).
36. Varum, C. A., Amorim, M., & Silva, J. (2023). "Educating for a changing media landscape: four scenarios for journalism education", *Journalism & Mass Communication Educator*, 78 (3), pp. 273–289 (in English).