

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**

Н. О. Приходькіна

**МЕДІАОСВІТА УЧНІВ
У ШКІЛЬНИЦТВІ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН**

Монографія

Київ-2020

УДК 373.016.091.212:070.11(100)
ББК 74.04.20(3)(4Укр)
П775

*Друкується за рішенням ученої ради Державного закладу вищої освіти
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
(Протокол № 10 від 23 жовтня 2020 року)*

Рецензенти:

Оксана Адольфівна Заболотна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Надія Орестівна Федчишин, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського

Олена Борисівна Ярова, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету

Науковий редактор:

Олена Ігорівна Локшина, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Приходькіна Н. О. Медіаосвіта учнів у шкільництві англomовних країн :
П775 монографія. — Київ ; Тернопіль : Крок, 2020. — 412 с.
ISBN 978-617-692-610-8

Монографію присвячено становленню та розвитку медіаосвіти учнів у шкільництві розвинених англomовних країн. Визначено стан дослідження проблеми медіаосвіти в зарубіжному науковому просторі, виявлено соціокультурні передумови, глобалізаційний контекст та здійснено ретроспективний аналіз розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн.

Для розробників освітньої політики, науковців, керівників освітніх установ, учителів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

УДК 373.016.091.212:070.11(100)
ББК 74.04.20(3)(4Укр)

ISBN 978-617-692-610-8

© Державний заклад вищої освіти
«Університет менеджменту освіти», 2020
© Приходькіна Н. О., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. МЕДІАОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ	15
1.1. Сучасний стан дослідження питань медіаосвіти у зарубіжній і українській педагогічній думці	15
1.2. Змістова характеристика термінологічного поля дослідження	37
1.3. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах	52
Висновки до першого розділу	65
РОЗДІЛ 2. ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ	67
2.1. Глобалізаційний контекст та соціокультурні передумови розвитку медіаосвіти у світі	67
2.2. Міжнародні організації як інструмент сприяння міжнародному розвитку медіаосвіти	79
Висновки до другого розділу	99
РОЗДІЛ 3. НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ	101
3.1. Теоретичні засади розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах	101

3.2. Ретроспективний аналіз розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах	115
3.3. Діяльність національних організацій у сфері розвитку медіаосвіти в англomовних країнах	140
3.4. Цілі, завдання та основні принципи медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах	161
Висновки до третього розділу	176
РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕДІАОСВІТИ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН	178
4.1. Медіаосвіта як складник змісту середньої освіти розвинених англomовних країн	178
4.2. Форми, методи і засоби медіаосвіти у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн	234
4.3. Професійна підготовка педагогів до медіаосвіти учнів у закладах освіти розвинених англomовних країн	246
Висновки до четвертого розділу	260
РОЗДІЛ 5. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	262
5.1. Загальні тенденції та особливості розвитку медіаосвіти учнів в розвинених англomовних країнах	262
5.2. Вплив тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти розвинених англomовних країн на становлення медіаосвіти в Україні	271
5.3. Виклики і перспективи сучасного розвитку шкільної медіаосвіти в Україні	289
Висновки до п'ятого розділу	292

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	294
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	297
Додаток Б. Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів	358
Додаток В.1. Тракткування поняття «медіаосвіта»	363
Додаток В.2. Тракткування поняття «медіаграмотність»	366
Додаток В.3. Результати опитування відомих зарубіжних медіапедагогів щодо визначення ключових понять медіаосвіти	368
Додаток Д. Media Literacy in the 21st century	370
Додаток Ж. Порівняльний аналіз теоретичних підходів до медіаосвіти (за американськими вченими Д. Келнера і Дж. Шар (D. Kellner, J. Share)	373
Додаток И. Критерії поділу організацій медіаосвіти Сполучених Штатів Америки	374
Додаток К. Штати-лідери у розвитку медіаграмотності учнів	375
Додаток М. A Media Literacy Framework for Australia	377
Додаток Н	378
Додаток О. Загальна модель шкільної освіти у Канаді	397
Додаток Н. Зведена таблиця методичних розробок з медіаосвіти та медіаграмотності	398
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК З МЕДІАОСВІТИ	410

ПЕРЕДМОВА

Глобальна інформатизація людства актуалізує завдання розвитку самодостатньої особистості, здатної критично мислити та вільно орієнтуватися в сучасному медіасвіті. Сформувати інформаційну культуру та підготувати молоде покоління до життя в інформаційному просторі є завданням медіаосвіти.

Досвід розвинених країн світу з розбудови медіаосвіти набуває особливої значущості для України. На інноваційному характері медіаосвіти в країнах зарубіжжя наголошено в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2016 р.). Очевидно, що національна освіта потребує перспективних орієнтирів розвитку медіаосвіти, яку світова спільнота позиціонує як фундаментальний складник інформаційної безпеки країни. Звернення до проблематики медіаосвіти розвинених англomовних країн – Австралії, Канади, Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, США – є закономірним, що зумовлено низкою причин, серед яких до основних відносимо такі:

- дослідження тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн зумовлено їх статусом провідних країн світу з рейтинговими показниками в галузі освіти;
- Австралія, Канада, Сполучене Королівство та США є лідерами в розробленні теоретичних засад й імплементації практичного досвіду медіаосвіти, що робить звернення до досвіду цих країн актуальним для України;
- інтенсивне співробітництво академічних громад і професійних мереж розвинених англomовних країн впливає на обґрунтування концептуально-стратегічних орієнтирів медіаосвіти на світовому рівні. Інтеграція України до глобального освітнього простору обумовлює необхідність гармонізації освітніх медійних стандартів зі світовою спільнотою;
- «англomовність» як об'єднувальний критерій добору країн у дослідженні визначає спільність історії та цінностей, синергію геополітичного курсу, економіки та соціального простору на засадах неолібералізму. Спільний англomовний вимір забезпечує тісний взаємозв'язок освіти й науки всередині англomовної спільноти та потужний вплив її ідей, знання й практик на світовий освітній і дослідницький простори, є стрижнем стратегічних орієнтирів включно з медіаосвітою.

У контексті наукового пошуку перспектив розвитку медіаосвіти в Україні значний інтерес становлять праці зарубіжних учених. Специфіку медіа та їх вплив на суспільство в ХХ ст. досліджували: Р. Барт (R. Barthes), С. Беннет (S. Bennett), Д. Гербнер (D. Gerbner), Г. Інніс (H. Innis), Е. Катц (E. Katz), Д. Келнер (D. Kellner), Г. Ласвелл (H. Lasswell), М. Маклюен (M. McLuhan), Д. Рашкофф (D. Rushkoff), Е. Тофлер (A. Toffler), Г. Шварц (G. Schwarz) та ін.; становлення та розвиток медіаосвіти в зарубіжних країнах висвітлено в працях Ф. Бейкера (F. Baker),

В. Колесніченко, Д. Консідайна (D. Considine), С. Лівінгстон (S. Livingstone), Г. Михалевої, К. Тайнер (K. Tyner), О. Федорова, Л. Хартаї (L. Hartai), Р. Хобс (R. Hobbs), І. Челишової та ін.; проблеми теорії й методики медіаосвіти розкрито в дослідженнях Д. Бакінгема (D. Buckingham), К. Безелгет (C. Bazalgette), Б. Дункана (B. Duncan), Р. Кьюбі (R. Kubey), М. Маклюена (M. McLuhan), Л. Мастермана (L. Masterman), О. Федорова, Е. Харта (A. Hart) та ін., зокрема, питання визначення мети, завдань та принципів медіаосвіти висвітлено вченими Австралії (П. Грінвей (P. Greenway), М. Дежуанні (M. Dezuanni), С. Канінгем (S. Cunningham), Р. Куїн (R. Quin), Б. МакМахон (B. MacMahon) та ін.), Сполученого Королівства (Д. Бакінгем (D. Buckingham), К. Безелгет (C. Bazalgette), С. Лівінгстон (S. Livingstone), Л. Мастерман (L. Masterman), Р. Уолліс (R. Wallis) та ін.), Канади (Н. Андерсен (N. Andersen), К. Ворсноп (C. Worsnop), Б. Дункан (B. Duncan), Р. Келвепел (R. Kalvapalle), Д. Пандженте (J. Pungente) та ін.), США (П. Ауфдерхейде (P. Aufderheide), С. Беннет (S. Bennett), Т. Джоллс (T. Jolls), Л. Каттер (L. Cutter), Д. Консідайн (D. Considine), М. Кортіна (M. Cortina), Р. Кьюбі (R. Kubey), Д. Леверанз (D. Leveranz), Б. Лу (B. Loo), М. Мелтон (M. Melton), Д. Поттер (D. Potter), К. Тайнер (K. Tyner), Е. Уард-Барнес (A. Ward-Barnes) та ін.).

Проблемі медіаосвіти в аспектах історичних витоків, теоретичних засад і технологій реалізації присвячено праці українських науковців Т. Бабійчук, О. Барішпольця, О. Волошенюк, Н. Габор, Г. Головченка, Н. Горб, В. Іванова, Т. Іванової, С. Квіта, Л. Калініної, М. Коропатника, Н. Лупак, О. Мокрогуза, Л. Найдьонової, Г. Онкович, Б. Потятиника, Г. Почепцова, С. Лободи, Т. Фурсікової, Н. Череповської, М. Ячменик та ін. Наукові розвідки з формування критичного мислення учнів закладів загальної середньої освіти здійснюють І. Баранова, Н. Вукіна, Н. Гупан, Н. Дементієвська, О. Марченко, Л. Пилипчатіна, О. Пометун, І. Суценко, С. Терно, О. Тягло та ін.

Освіта в зарубіжжі є предметом дослідницької уваги українських компаративістів Н. Авшенюк, О. Заболотної, М. Красовицького, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Матвієнко, Н. Мукан, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, Н. Федчишин, О. Ярової, які обґрунтовують сутнісність освітніх трансформацій у світовому, регіональному, національному та локальному вимірах у межах освіти впродовж життя. Медіа компетентності вчителів у міжнародному педагогічному просторі досліджують М. Лещенко і Л. Тимчук; проблемі мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США присвячено наукову розвідку С. Шумаєвої. Дослідженням феномену медіаосвіти у США і Канаді займається Г. Головченко.

Водночас, незважаючи на поліаспектність наукових пошуків, проблема медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах (Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві та США) у 80-х рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. не була предметом системного вивчення.

Актуальність для України дослідження медіаосвіти в міжнародному контексті посилюється з загостренням *низки суперечностей*, що об'єктивно існують в педагогічній теорії та практиці між:

- затвердженням Україною курсом впровадження медіаосвіти в заклади освіти та відставанням в імплементації інноваційних ідей світового рівня в теорію й практику медіаосвіти;

- потребою ефективною імплементації реформи шкільної освіти в Україні та відсутністю комплексних порівняльно-педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення кращого зарубіжного медіапедагогічного досвіду з окресленням перспективних практик і технологій;

- необхідністю в Україні синергії ініціатив суб'єктів освітнього процесу в ефективну національну медіаосвітню систему та її інтеграції у світовий медіа освітній та дослідницький простори та недосконалістю механізмів такої інтеграції на засадах практик розвинених англomовних країн, де медіаосвіта функціонує як система, що стала невіддільною частиною загальноосвітньої підготовки молоді.

Отже, з огляду на потребу розв'язання окреслених суперечностей, а також актуальність для України зарубіжного досвіду медіаосвіти та відсутність її цілісного вивчення було обрано тему монографічного дослідження: *«Тенденції розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн»*.

Завдання монографічного дослідження:

- Вивчити стан дослідження проблеми медіаосвіти в українському та зарубіжному науковому просторі.

- Розкрити теоретичні засади медіаосвіти в дослідницькому полі розвинених англomовних країн.

- Охарактеризувати становлення та розвиток медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах.

- Обґрунтувати медіаспрямованість змісту шкільної освіти розвинених англomовних країн.

- Визначити особливості організації професійної підготовки педагогів до медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах.

- Окреслити тенденції розвитку медіаосвіти учнів загальної середньої освіти розвинених англomовних країн.

У монографії тенденцію розуміємо як спрямованість руху, так і якісні зміни, що відбуваються під час цього руху.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ ст.

Нижня хронологічна межа (80-ті рр. ХХ ст.) визначає визнання медіаосвіти на світовому рівні з моменту ухвалення представниками 19 націй на Міжнародному Симпозіумі ЮНЕСКО Грюнвальдської декларації з медіаосвіти в 1982 р., що заклала підвалини сучасної архітектури медіаосвіти.

Верхня хронологічна межа датована ухваленням ЮНЕСКО Сеульської декларації про медіа- та інформаційну грамотність для всіх і за загальної участі: захист від дезінфодемії (2020 р.), яка артикулює оновлені пріоритети медіаосвіти в умовах пандемії COVID-19. З метою окреслення генези медіаосвіти було проаналізовано процес її становлення з початку ХХ ст.

Територіальні межі дослідження охоплюють англomовні країни – Австралію, Канаду, Сполучене Королівство та США, які мають спільні історичні витоки, об'єднані економічними, культурними й освітніми зв'язками, що забезпечує синхронізацію зусиль з розбудови медіаосвіти. За рейтингами ПРООН, ОЕСР, Міжнародного валютного фонду та Світового банку усі ці країни класифікуються як розвинені.

Концепція дослідження ґрунтується на філософських, історичних, психологічних та педагогічних положеннях щодо сутності медіаосвіти, що тісно взаємопов'язані, уможливаючи багатовимірність аналізу розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти англomовних країн в історичному поступі з урахуванням політичних, економічних, соціально-культурних і психолого-педагогічних чинників.

Водночас компаративний характер дослідження зумовив його здійснення на основі трьох взаємопов'язаних концептів. Аналітичний концепт передбачає здійснення історичної ретроспективи щодо обґрунтування теоретико-методологічних засад медіаосвіти учнів, визначення особливостей законодавчої бази, структури, змісту, форм та методів медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн, що сприяє виявленню загальних і специфічних тенденцій розвитку медіаосвіти учнів.

Критичний концепт відображає динаміку функціонування та розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти Австралії, Канади, Сполученого Королівства та США, аналіз структурних, змістових і процесуальних змін у медіаосвіті учнів, що уможливує окреслення тенденцій її розвитку.

Прогностичний концепт пов'язаний з виокремленням конструктивних ідей досвіду розвинених англomовних країн щодо розвитку медіаосвіти учнів та визначенням перспектив їх використання у вітчизняному освітньому просторі.

Цілісність розгляду феномену медіаосвіти учнів в Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві та США досягається через генезу розвитку медіаосвіти учнів у єдності з розвитком суспільства, системи освіти, педагогічної думки, через аналіз теоретико-методологічних, а також завдяки розробленню періодизації, яка сприяє увиразненню загальних та специфічних тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн у хронологічних межах. Подібність соціально-економічних, політичних, соціокультурних та педагогічних детермінант у розвитку розвинених англomовних країн, їх культури та традицій, систем освіти слугує передумовою формування спільних підходів до розвитку медіаосвіти учнів у визначених країнах, суголосних тенденцій їх розвитку.

Методологічну основу дослідження становлять загальнофілософські закони діалектики; філософські ідеї гуманізації, розуміння людини як абсолютної цінності й самоцілі суспільного прогресу; положення теорії синергетики про відкритість соціальних систем, теорії людського та соціального капіталу; ідеї педагогічної компаративістики щодо діахронічного та синхронічного аналізу досліджуваних явищ; ідеї прогностики щодо розвитку медіаосвіти учнів; принципи науковості, об'єктивності, наукового плюралізму, всебічності, що передбачають неупереджений, бага-

тоаспектний розгляд аналізованого явища з урахуванням наявних у сучасній науці наукових концепцій; історизму, детермінізму, єдності зовнішніх впливів та внутрішніх умов, наступності, єдності теорії та практики, що передбачають цілісне врахування зовнішніх та внутрішніх чинників, зумовленість впливу політико-економічних та соціально-культурних явищ на розвиток освітнього процесу тієї чи іншої країни.

Сукупність методологічних підходів, які об'єднано в три групи відповідно до рівнів методології:

- філософсько-визначальні підходи (діалектичний, гуманістичний, еволюційний), що уможливили аналіз медіаосвіти учнів в історичному поступі з урахуванням впливу різних чинників;
- базові (системний, системно-синергетичний, цивілізаційний, міждисциплінарний, прогностичний підходи), що дали змогу проаналізувати соціокультурну своєрідність американського, канадського, британського та австралійського суспільств як цілісності, дослідити педагогічні явища та факти в широкому контекстному полі;
- концептуально-визначальні (аксіологічний, інтегративний, історико-порівняльний, культурологічний, компаративний), що забезпечили аналіз розвитку медіаосвіти учнів у контексті явищ культури, опанування та трансляції культурних цінностей як процес цілісного розвитку та саморозвитку особистості у єдності індивідуалізації та соціалізації, як механізм діяльнісного засвоєння особистістю соціального досвіду.

Теоретичну основу дослідження становлять:

- **фундаментальні положення** щодо сутності соціальних трансформацій в умовах глобалізації (В. Андрущенко, Г. Ашин, Б. Гершунський, Е. Гідденс, Х. Жиру (H. Giroux), М. Згуровський, І. Зязюн, С. Канінгхем (C. Cunningham), С. Клепко, В. Кремень, Т. Кун (T. Kuhn), Г. Макбурні (G. McBurnie), В. Огнев'юк, П. Скотт (P. Scott) С. Фішер (S. Fischer) та ін.);
- **концептуальні орієнтири** розвитку освіти та навчання (Р. Барнет (R. Barnett), Н. Бібік, М. Бурда, Л. Березівська, Т. Джефферсон (T. Jefferson), Н. Дічек, Д. Дьюї (J. Dewey), В. Луговий, П. Маккензі (P. McKenzie), О. Малихін, Ю. Мальований, Н. Ничкало, Е. Орнштейн (A. Ornstein), О. Савченко, П. Саух, С. Сисоева, О. Сухомлинська, О. Топузов, Д. Фріман (D. Freeman) та ін.);
- **теоретичні положення** інформатизації суспільства (Д. Белл (D. Bell), В. Биков, Ф. Вебстер (F. Webster), Л. Калініна, М. Кастельс (M. Castells), С. Литвинова, М. Лещенко, М. Маклюен (M. McLuhan), У. Мартін (W. Martin), Ф. Махлуп (F. Mch lup), В. Олійник, Г. Сіменс (G. Siemens), О. Спірін, Е. Тоффлер (A. Toffler), Ж. Фурастьє (J. Fourastié), Ю. Хаяші (Y. Hayashi) та ін.);
- **інноваційні ідеї** вчених щодо розвитку критичного мислення (Г. Басхем (G. Bassham), В. Бондар, Д. Гічкок (D. Hitchcock), Н. Гупан, В. Ірвін (W. Irwin), Л. Елдер (L. Elder), Д. Макпек (J. McPeck), Р. Паул (R. Paul), Н. Пічі (N. Peachey), О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.);

- **теоретичні положення** педагогічної компаративістики (Н. Авшенюк, С. Бабушко, Д. Берей, Н. Бідюк, М. Брей, О. Заболотна, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Муқан, Г. Ноа, О. Огієнко, Н. Пазюра, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Н. Федчишин, Б. Холмс та ін.);

- **теорії медіа та медіаосвіти** (Д. Алверман (D. Alvermann), Д. Бакінгем (D. Buckingham), О. Волошенюк, К. Ворсноп (C. Worsnop), Т. Діксон (T. Dickson), Н. Зражевська, В. Іванов, Т. Іванова, Д. Келнер (D. Kellner), О. Кузнєцова, Р. К'юбі (R. Kubey), Б. МакМахон (B. MacMahon), М. Маклюен (M. McLuhan), М. Лещенко, С. Лобода, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Д. Поттер (D. Potter), Б. Потятинник, Г. Почепцов, Е. Сілверблет (A. Silverblatt), К. Тайнер (K. Tyner), Е. Томан (E. Thoman), І. Фатєєва, О. Федоров, Е. Харт (A. Hart), С. Херрісон (S. Harrison), Р. Хоббс (R. Hobbs) та ін.).

Для реалізації поставленої мети та розв'язання завдань дослідження використано **комплекс взаємопов'язаних методів**, що на різних його етапах доповнювали один одного, а саме:

- аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, конкретизація, класифікація, узагальнення, систематизація та інтерпретація, які застосовували для опрацювання джерельної бази з досліджуваної проблеми, формулювання поміжних та загальних висновків;
- пошуково-бібліографічний метод та метод теоретичного узагальнення наукової літератури використовували для з'ясування стану розроблення досліджуваної проблеми, виявлення провідних теоретичних підходів щодо розв'язання проблеми дослідження та формування його джерельної бази;
- метод термінологічного аналізу, що дав змогу виявити й уточнити семантику основоположних понять дослідження, виокремити їхні сутнісні ознаки;
- логічно-структурний метод сприяв побудові структури роботи, встановленню причинно-наслідкових зв'язків між окремими фактами (явищами, подіями), що відбувалися у встановлених хронологічних межах;
- проблемно-пошуковий метод та метод теоретичного моделювання – забезпечили розроблення структурно-концептуальної моделі дослідження, встановленню зв'язку між окремими завданнями дослідження та системою дослідницьких підходів/методів;
- хронологічно-системний метод та метод ретроспективного аналізу сприяли визначенню передумов, з'ясуванню чинників змін, виокремленню етапів становлення та розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти в Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві та США;
- системно-структурний метод, уможливив виявлення тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн;
- описово-аналітичний та порівняльно-зіставний методи та метод аналізу тенденцій, що дали підстави для визначення загальних та специфічних тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн;

- концептуально-теоретичний метод дав змогу проаналізувати концепції медіаосвіти, наявні у світовому освітньому дискурсі, та сприяв узагальненню результатів дослідження щодо побудови авторської теоретико-наукової концепції;
- метод наукової екстраполяції було застосовано задля виявлення можливостей використання конструктивних ідей досвіду англomовних країн щодо розвитку медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти в Україні та наукового прогнозування щодо можливостей подальшого розвитку медіаосвіти у вітчизняному освітньому просторі;

- вивчення нормативно-правової та програмно-методичної документації (аналіз матеріалів міжнародних освітніх програм, інтернет-ресурсів, практичного досвіду закладів вищої освіти розвинених англomовних країн щодо підготовки вчителів до розвитку медіаосвіти учнів; аналіз освітніх стандартів Австралії, Канади, Сполученого Королівства та США для системи K-12);

- візуально-графічні методи задля унаочнення й увиразнення статистичних даних дослідження.

Джерельну базу дослідження складають:

- *офіційні документи та статистичні звіти ЮНЕСКО* (Грюнвальдська декларація з медіаосвіти (1982 р.), Міжурядова програма «Інформація для всіх» (2000 р.), Празька декларація про створення суспільств інформаційної грамотності (2003 р.), Паризький порядок денний – 12 рекомендацій з розвитку медіаінформаційної грамотності для країн ООН (2007 р.), Александрійська декларація про інформаційну грамотність і неперервну освіту (2005 р.), Феська декларація щодо медіаінформаційної грамотності (2011 р.), Московська декларація про медіа- та інформаційну грамотність (2012 р.), Рамка і план дій Глобального альянсу для партнерства з медіаінформаційної грамотності (2013 р.), Паризька декларація з медіаінформаційної грамотності в добу цифрових технологій (2014 р.), Рекомендації ЮНЕСКО-ІФЛА з медіа- та інформаційної грамотності (2016 р.), Сеульська декларація про медіа- та інформаційну грамотність для всіх і за загальної участі: захист від дезінформації (2020 р.) тощо);

- *офіційні документи та статистичні звіти ЄС та Ради Європи* (Резолюція з медіаосвіти та нових технологій (1987 р.), Рекомендація ПАРЕ Комітету Міністрів і урядам країн-учасниць щодо сприяння практиці медіаосвіти та інструментам у суміжних галузях (2000 р.), Рекомендація Європейського Парламенту і Ради Європи щодо кінематографічної спадщини та конкуренції в суміжних напрямках індустрії (2005 р.), Рекомендація Європейського Парламенту і Ради Європи щодо захисту меншин у зв'язку з розвитком конкуренції в європейській аудіовізуальній і онлайн-індустрії (2006 р.), Резолюція Європейського Парламенту щодо медіаграмотності у світі цифрових технологій (2008 р.), Рекомендація ПАРЕ Комітету Міністрів і урядам країн-учасниць щодо сприяння практиці медіаосвіти та інструментам у суміжних галузях (2015 р.), Резолюція ПАРЕ «Роль освіти в епоху цифрових технологій: від «цифрових аборигенів» (2019 р.) тощо);

- законодавчі, нормативні, стратегічні та концептуальні документи, що визначають розвиток медіаосвіти в Україні: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2016 р.), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016 р.), накази Міністерства освіти і науки України «Про проведення Всеукраїнського експерименту із впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України» (2011 р.), «Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі інтенсивного масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» (2017 р.) тощо;

- нормативно-правові документи англomовних країн, що регулюють формат організації медіаосвіти: Австралії (Australian Curriculum), Канади (курукулуми провінцій Британська Колумбія, Манітоба, Нью-Брансвік, Нью-фаундленд і Лабраддор, Нова Шотландія, Квебек, Юкон тощо), Сполученого Королівства (Education Reform Act, National Curriculum and Assessment in England), США (Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects), освітні стандарти штатів Техас, Флорида, Огайо, Вашингтон, Каліфорнія, Колорадо, Конектікут, Колорадо тощо) щодо шкільної освіти та медіаосвіти;

- електронні бази даних асоціацій медіаосвіти Австралії (Council of Australian Media Education Organizations Inc., South Australian Association for Media Education, Australian Teachers of Media, Australian Teachers of Media, Queensland, Australian Council on Children and the Media), Канади (Canadian Association of Media Education Organizations, Association for Media Literacy, Association of Media Literacy for Nova Scotia, Quebec Association for Media Education, Manitoba Association for Media Education, Alberta Association for Media Awareness, Media Smarts, British Columbia Association for Media Education), Сполученого Королівства (Society of Film Teachers, Office of Communications – Ofcom, Media Education Association, Association for Media Education in Scotland), США (Partnership for 21st Century Skills, Media Education Foundation, Center of Media Literacy, Association for Educational Communications and Technology, Rutgers University's School of Communication and Information, Action Coalition for Media Education, American Society of News Editors, Media Literacy Clearinghouse, Media Education Foundation);

- наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми медіаосвіти в розвинених англomовних країнах П. Ауфдерхейде (P. Aufderheide), Д. Бакінгем (D. Buckingham), К. Безелгет (C. Bazalgette), Ф. Бейкер (F. Baker), С. Беннет (S. Bennett), К. Ворсноп (C. Worsnop), С. Гудмен (S. Goodman), Т. Джоллс (T. Jolls), Б. Дункан (B. Duncan), І. Жилавська, Т. Іванова, В. Іванов, С. Канінгем (S. Cunningham), Л. Каттер (L. Cutter), С. Квіт, Е. Керон (A. Caron), Д. Консідайн, М. Коропатник, С. Кріппен

(S. Crippen), Р. Куїн (R. Quin), Р. К'юбі (R. Kubey), Д. Леверанз (D. Leveranz), М. Маклюен (M. McLuhan), Б. Макмахон (B. McMahon), Л. Мастерман (L. Masterman), М. Мелтон (M. Melton), Л. Найдьонова, Г. Онкович, Д. Пандженте (J. Pungente), Д. П'єт (J. Piet), Д. Поттер (D. Potter), Г. Почепцов, К. Тайнер (K. Tyner), Е. Уард-Барнес (A. Ward-Barnes), О. Федоров, Е. Харт (A. Hart), Р. Хоббс (R. Hobbs) та ін);

- *фонди бібліотеки* представництва Британської Ради в Україні, Американської бібліотеки імені Віктора Китастого, Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (зал публікацій ООН і ЮНЕСКО), Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України імені В. О. Сухомлинського.

- *результати спостережень та участь у міжнародних та всеукраїнських конференціях, тренінгах, проектах з проблем медіаосвіти.*

До найбільш суттєвих результатів проведеного дослідження відносимо:

- системне дослідження феномену медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти розвинених англomовних країн (Австралія, Канада, Сполучене Королівство та США) у синтезі його характеристик засобом інструменту тенденцій, обґрунтування його соціальної взаємозалежності, комплексності і динамічності;

- розроблення авторської методологічної моделі проведення порівняльно-педагогічного дослідження, що охоплює теоретико-методологічний, системно-аналітичний і узагальнювально-прогностичний рівні, яка забезпечила валідність дослідних результатів у процесі порівняння й узагальнення характеристик медіаосвіти в аналізованих країнах з метою виявлення спільностей;

- обґрунтування теоретичних засад медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн, що вирізняються міждисциплінарністю, інтегративністю, взаємодоповненістю;

- окреслення ґенези медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах у форматі авторської періодизації, що охоплює: підготовчий період (20–70 рр. XX ст.), перехідний період (80-ті рр. XX ст.), період інституалізації (90-ті рр. XX ст.), періоди цифровізації (2000-ті рр. XXI ст.) та період постправди (10-і рр. XXI ст.); обґрунтування медіаспрямованості змісту шкільної освіти розвинених англomовних країн, що реалізується засобами національних/регіональних стандартів, типових навчальних програм на засадах інтеграції до змісту базових предметів («ядра») (англійська мова/література, історія/суспільствознавство/громадянознавство, природознавство (science), предмети мистецької галузі, ІКТ у межах усього періоду навчання в школі (К-12).

До наукового обігу введено маловідомі автентичні наукові джерела, документи, що відображають практику медіаосвіти у шкільництві розвинених англomовних країн.

Сподіваємося, що результати дослідження, викладені у монографії, стануть у нагоді українським вченим і практикам, розробникам освітньої політики, представникам шкільної адміністрації, учителям, студентам закладів вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

МЕДІАОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

1.1. Сучасний стан дослідження питань медіаосвіти у зарубіжній і українській педагогічній думці

Одним із найпомітніших інноваційних впливів глобальних тенденцій соціокультурного розвитку є явище «інформаційного вибуху», що пов'язане із утвердженням інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства й особистості. Означений процес вносить принципові зміни в загальну філософію освіти, ставить нові завдання та водночас надає нові можливості для психолого-педагогічного пошуку [265, с. 31]. Перехід до інформаційного суспільства вимагає від сучасної людини швидкого сприйняття великих обсягів інформації, що водночас актуалізує питання необхідності якнайшвидшого оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформацією.

Водночас взаємозв'язок і взаємозалежність країн сучасного світу в умовах розвитку глобалізації та розширення контактів між людьми різних національностей, рас і конфесій, експорт та імпорт соціальних і культурних моделей за межі національних кордонів закономірно зумовлюють зростання зацікавленості до зіставлення певних явищ у різних сферах суспільного життя. Виявлені тенденції обумовлюють виникнення та значного поширення у науковому дискурсі XXI ст. окремого дослідницького напрямку – компаративістика, завданням якої є порівняльний аналіз суспільних процесів і соціальних інститутів у різних країнах і геополітичних регіонах. Відповідно з'явилися такі нові наукові галузі, як порівняльна політологія, порівняльне правознавство, порівняльна культурологія, порівняльна педагогіка тощо.

На сьогодні існує стале твердження, що порівняльна педагогіка – особлива галузь науково-педагогічного знання. Вона аналізує переважно в порівняльному аспекті стан, основні напрями та закономірності розвитку освіти в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі, розкриває співвідношення загальних тенденцій і національної специфіки в теорії і практиці освіти та виховання, форми й способи взаємозбагачення національних педагогічних культур. Значний внесок у розвиток педагогічної компаративістики зроблено працями таких компаративістів, як А. Василюк, О. Заболотна, К. Корсак, М. Красовицький, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Соколова, І. Сташевська, Г. Степенко, І. Тараненко, С. Цюра, Г. Щука, Н. Яковець та ін. Науковці відзначають, що сьогодні відбуваються значні зміни в усіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, які зумовлені процесами глобалізації, стрімким розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій та

низкою інших причин. Інформаційні та комунікаційні технології стали невіддільною частиною життя практично кожного індивіда. Людство звикло до інформаційного потоку, під впливом якого формуються духовно-моральні, художньо-естетичні, соціальні, інтелектуальні цінності та інтереси. Медіаінформація є засобом відбиття національної своєрідності, світового розвитку та міжнародного взаєморозуміння.

Крім того, наслідком нових умов засвоєння інформації стала залежність людини від інформації. Тому сучасні вчені вважають, що в XXI ст. недостатньо вміти самостійно засвоювати та накопичувати інформацію, а треба навчитися такої технології роботи з інформацією, яка підготує людину для ухвалення рішень щодо подальших дій на основі колективного інформаційного знання. Сучасна людина мусить мати певний рівень культури поведінки з інформацією, культури спілкування, культури розуміння/розпізнавання знакових систем, сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, засвоювати та використовувати знання в галузі медіа. Так, до сфери наукового пошуку вчених потрапила проблема медіаосвіти, яка на сьогодні вже має масштабне наукове опрацювання, що дозволяє встановити джерельну базу нашої роботи.

Відзначаючи важливість окреслення джерельної бази дослідження в історико-педагогічному пошуку, спираємося на наукову позицію учених, чії праці слугують методологічним підґрунтям нашої роботи (О. Адаменко [3; 4] Л. Березівська [14], Н. Гупан [43], Н. Дічек [49], С. Золотухіна [62], О. Сухомлинська [242; 243] тощо). Передусім наголосимо, що вчені констатують відсутність єдиної класифікації історико-педагогічних джерел через просторово-часове та предметні різноманіття педагогічної реальності (Н. Гупан [45]). Утім у сучасній педагогічній науці наявна низка класифікацій джерельної бази дослідження. Зокрема С. Золотухіна відзначає можливість класифікації джерельної бази за формалізованими ознаками (форма, структура джерела, спосіб зберігання інформації) [62, с. 267]. Інший підхід до класифікації історико-педагогічних джерел демонструє Н. Гупан, виокремлюючи джерела документальні, оповідні, особового походження, масові/немасові, історіографічні, підручникотворення, наочні, електронні [43, с. 267]. Поділяючи наведені вище думки науковців, звертаємо увагу на умовність пропонованих вище класифікацій та їхню релевантність до проблематики того чи того конкретного дослідження.

Крім того, опрацювання теми дослідження, враховувало позиції вчених щодо особливостей історико-педагогічних робіт із компаративної тематики. На це звертає увагу С. Золотухіна, коли підкреслює, що «обов'язковою умовою дисертацій з порівняльної педагогіки є використання документів і матеріалів країни, що досліджується» [62, с. 269]. Докладну класифікацію джерельної бази педагогічної компаративістики представляє О. Локшина, яка наголошує на необхідності представлення у історико-педагогічному дослідженні в галузі порівняльної педагогіки таких пунктів: «закони і підзаконні акти певної країни (групи країн); офіційні документи міжнародних організацій; монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників; періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні); аналітичні матеріали дослідницьких

центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій; статистичні дані національних та міжнародних інституцій; навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів» [102, с. 12]. Спираючись на позиції сучасних вчених щодо джерельної бази історико-педагогічного дослідження, зокрема в галузі порівняльної педагогіки, та відповідно до проблеми нашого дослідження використані джерела були класифіковані на такі групи:

- 1) офіційні документи і статистичні звіти міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ЄС та Ради Європи;
- 2) законодавчі, нормативні, стратегічні і концептуальні документи, що визначають розвиток медіаосвіти в Україні;
- 3) нормативно-правові документи англomовних країн, що регулюють формат організації медіаосвіти;
- 4) електронні бази даних асоціацій медіаосвіти Австралії;
- 5) інформаційно-аналітичні матеріали з питань медіаосвіти учнів англomовних країн;
- 6) наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми медіаосвіти в розвинених англomовних країнах;
- 7) фонди бібліотеки представництва Британської Ради в Україні, Американської бібліотеки імені Віктора Китастого, Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (зал публікацій ООН і ЮНЕСКО), Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України імені В. О. Сухомлинського.

Матеріали окреслених вище груп достатньо широко представлені у дослідженні, оскільки вони входять до предметного поля аналітичного викладення результатів роботи, тому більш докладно схарактеризуємо матеріали шостої групи, опрацювання яких дозволило сформулювати власну наукову концепцію щодо виявлення тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн.

Детальний аналіз матеріалів третьої групи дав змогу виокремити вісім проблемно-тематичних підгруп наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів, присвячених проблемам розвитку медіаосвіти (унаочнено у додатку).

До *першої групи* було віднесено дослідження, присвячені проблемам шкільної освіти в англomовних країнах (Австралія, Канада, Сполучене Королівство, США). Ґрунтовними в контексті нашого дослідження є передусім докторські дисертації, присвячені аналізу проблем шкільної освіти в англomовних країнах. З огляду на зазначене вище, важливою є дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук провідного фахівця в галузі порівняльної педагогіки А. Сбруевої «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)» [229]. Зокрема, цінним для нашого дослідження є аналіз стратегій реформування систем загальної середньої освіти

США, Великої Британії (Англії), Канади, Австралії, Нової Зеландії, що набули розвитку під впливом глобалізаційних процесів, результати цих реформ та можливості експлікації зарубіжного досвіду у вітчизняну освіту. А. Сбруєва зосереджує увагу на виявленні ідеологічних основ реформаційних процесів, визначаючи сутність концепцій неолібералізму, неоконсерватизму та неолейборизму в аспекті освітньої політики правлячих партій англomовних країн. Із метою цілісного аналізу зазначених процесів авторкою сформульовано теоретичні основи розгляду чотирьох вимірів освітніх змін (політичного, структурного, культурного та людського), розкрито особливості політичних механізмів реформ (централізаційно-децентралізаційні процеси із запровадження освітніх стандартів та програм автономного шкільного менеджменту). У дисертаційній роботі А. Сбруєва визначила недоліки реформ та умов їх ефективного запровадження та сформулювала рекомендації щодо особливостей використання уроків дослідженого реформаційного досвіду в Україні. Політико-економічні чинники, виокремлені дослідницею, були враховані у нашій роботі.

Для визначення передумов розвитку медіаосвіти учнів закладів середньої освіти в США цінною для нашого дослідження стала дисертація на здобуття доктора педагогічних наук В. Жуковського «Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.)» [56], де здійснено цілісний аналіз становлення та розвитку морально-етичного виховання в американській школі в контексті суспільно-політичних, економічних, етнічних, релігійних, теоретико-філософських та психолого-педагогічних чинників в межах означеного хронологічного періоду. Привабливою для нас стала думка дослідника про те, що освітня діяльність американських педагогів 30–90-х років XIX ст. ґрунтувалася здебільшого на основі «психології здібностей», що розглядала людський інтелект як сукупність певних рис та здібностей, визначала форми та методи освітнього процесу. Розвиток американської школи в 90-х роках XIX ст. – 40-х роках XX ст., зазначає учений, відбувався під знаком прогресивізму, супроводжувався її інтенсивною розбудовою, оскільки американське керівництво здебільшого поділяло прогресивістські ідеї виховання молоді. Мета, завдання та засоби морально-етичного виховання, на думку дослідника, в американській школі було детерміновано економічними, суспільно-політичними, релігійними, етнічними та демографічними чинниками та залежало від рівня розвитку філософської та психолого-педагогічної наук. Означені чинники обумовлювали морально-етичні ідеали американського суспільства, характер і мету виховання в школі на кожному етапі її розвитку, зокрема стан та особливості організації в ній виховного процесу.

З позицій нашої роботи важливим були виявлені В. Жуковським провідні тенденції еволюції морально-етичного виховання в американській школі впродовж XIX–XX ст. (послаблення виховної функції сім'ї та інших суспільних виховних інституцій; посилення поліетнічного, поліконфесійного й полікультурного виховання; органічний синтез окремих парадигм, концепцій та програм морально-етичного

виховання, їх взаємодоповнення та взаємозбагачення за допомогою раціональних елементів кожної з них; «поміrkований консерватизм» у виборі основних моральних та соціальних орієнтирів, на яких ґрунтується морально-етичне виховання в школі, до органічного поєднання загальнолюдських, загальнодемократичних цінностей з моральними характеристиками, які виражають ментальність певної нації на конкретному етапі історичного розвитку). Ми припустили, що ці тенденції також мали свій вплив на формування та розвиток медіаосвіти у американських школах досліджуваного нами періоду.

До *другої групи* ми віднесли праці, присвячені проблемам медіаосвіти в контексті міжкультурних досліджень. Зокрема, вітчизняні та закордонні монографії (Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень, Запоріжжя, 2017; Д. Кіслов Сучасні медіа та інформаційні війни, Київ, 2013; Традиційні й нові медіа у формуванні громадянського суспільства, Острого, 2011; Медіаграмотність в інформаційну добу, Лондон, 1997; Медіаграмотність та новий гуманізм, Москва, 2010 та ін.), дисертаційні праці (М. Осюхіна «Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду)», Дніпро, 2018; К. Сірінюк-Долгарьова «Глобалізація світового новинного дискурсу (на прикладі англomовних інтернет-медіа США, Сполученого Королівства, Індії та Австралії)», Київ, 2011) тощо.

Більш докладно окреслимо мету нашого звернення до джерел, що увійшли до визначеної групи.

Серед матеріалів підгрупи виокремлюємо монографію «Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень» (авторський колектив І. Абрамова, А. Баранецька, В. Березенко, І. Бондаренко, Н. Виговська), присвячену теоретичним і практичним аспектам функціонування медіа в суспільстві. Звернення до згаданої монографії забезпечило цілісність проведення термінологічного аналізу дослідження, оскільки автори видання значну увагу приділяють поняттям «медіа культура», «соціально-комунікаційна система», «медіа критика», які було розглянуто в контексті сучасних підходів у світовій науці. Крім того, науковцями представлено основні концепції й теорії культури використання медіа та масової комунікації. Зазначимо, що використовуючи різні методологічні підходи та стратегії, автори монографії окреслили концептуальні, ментальні, мотиваційні, національно-культурні й мистецькі особливості дискурсу сучасних українських масмедіа. Також у монографії розглянуто історичне підґрунтя становлення сучасної медіа сфери та геополітичні особливості англomовних країн щодо інформаційної безпеки [1]. Матеріали монографії сприяли встановленню загальнотеоретичних підходів до висвітлення проблеми дослідження.

Сучасним формам взаємодії та взаємозалежності масмедіа й інформаційних воєн присвячена монографія Д. Кілова «Сучасні медіа та інформаційні війни». Автор навів та висвітлив інформацію щодо сучасних уявлень сутності масмедіа, їх методів та виявів як продовження політичної боротьби іншими засобами втручан-

ня в соціальні комунікації з метою впливу на свідомість широкого загалу. Вчений проаналізував структуру та змістове наповнення масмедіа, особливості ведення інформаційних воєн та забезпечення інформаційної безпеки держави, розглянув історію використання інформації та значення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні інформаційного суспільства [75].

Важливою для нашого дослідження є дисертаційна робота М. Осюхіної «Медіа-та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду)». У роботі авторка узагальнила підходи до визначення ключових понять медіаосвіти, проаналізувала потенціал наявних концепцій медіаосвіти з урахуванням актуальних інформаційно-комунікаційних реалій. Дисертантка розробила концепцію журналістської медіаосвіти в Україні з урахуванням світового досвіду та української специфіки [154].

У дисертації К. Сірінюк-Долгарьової «Глобалізація світового новинного дискурсу (на прикладі англomовних інтернет-медіа США, Сполученого Королівства, Індії та Австралії)» визначено тенденції функціонування глобального новинного дискурсу на прикладі світових англomовних інтернет-медіа. У контексті нашого дослідження цінними є висновки авторки щодо впливу інтернету як глобального соціокомунікативного середовища на особливості подання новинної інформації в інтернет-медіа, а також визначення тенденцій медіаглобалізації, що домінують у світових новинних масмедійних організаціях в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного суспільства. У дисертаційному дослідженні досить виразною є думка, що сьогодні сформувалася система глобальних новин, що репрезентує планетарне домінування англomовних країн світу в інформаційному онлайн-середовищі, до якого активно долучаються вітчизняні медіа. Саме тому необхідним є подальше вивчення шляхів поширення та розвитку глобального новинного дискурсу, залучення до його стандартів тих країн, що розвиваються, зокрема України. На переконання дисертантки, демасифікованість і мобільність стали одними з основних ознак сучасної системи глобальних медіа. Мобільність набуває особливої динамічності та значимості через доступність широким колам населення, що дає можливість найоперативніше отримувати інформацію та застосовувати ресурси аудиторії для створення новин, а це означає вихід на новий рівень інтерактивності, діалоговості, індивідуалізації комунікації – на рівень громадянської журналістики, де кожен користувач через мережу інтернет може передавати будь-які відомості для інших [232].

Монографія «Традиційні й нові медіа у формуванні громадянського суспільства» (авторський колектив: М. Бутиріна, Л. Жванія, Н. Загоруйко, О. Костюченко, С. Кравченко, Н. Криловець, Н. Круглик, В. Супрун, Л. Супрун, Т. Чепурняк, О. Шершньова, Р. Шулик) присвячена дослідженню формування громадянського суспільства масовокомунікаційним дискурсом. Масові комунікації стають одним з механізмів розвитку сучасних соціокультурних процесів, основним інструментом легітимізації громадських ієрархічних систем ідей і цінностей. За допомогою

нових медіаформатів, що масштабно впливають на суспільну свідомість завдяки мережевій структурі, масова культура стає системоутворювальним елементом культурного ландшафту, що виник в епоху інформаційного суспільства. Автори монографії запропонували механізми побудови громадянського соціуму [251].

Сучасний стан теоретичного, концептуального та дослідного розвитку медіаосвіти в США представлено у монографії «Медіаграмотність в інформаційну добу» (Media Literacy in the Information Age) американський дослідник Р. К'юбі (R. Kubey). У дослідженні підкреслено необхідність партнерства вчителів та фахівців з медіаосвіти. Автор зазначає, що в цифрову добу медіа є потужним чинником соціальних змін, оскільки їх розглядають і використовують одночасно як інструмент, засіб комунікації, інформації та знань. Р. К'юбі в монографії обґрунтовує необхідність переосмислення місії школи щодо цього та визначення поняття «бути медіа грамотним». Для цього він критично ставить під сумнів точність проекту медіа та інформаційної грамотності, запропонований ЮНЕСКО, і зосереджується на одній з основних тез: інформаційному плюралізмі. Медіаосвіта не має обмежуватися технологічними можливостями, натомість має бути пов'язаною з фактичним досвідом користувачів щодо змісту медіа [569].

Поеднання філософського освітнього дискурсу та освітніх дослідницьких підходів щодо розвитку медіаграмотності демонструє монографія «Медіаграмотність та новий гуманізм» (Media Literacy and New Humanism) американських дослідників П. Торнеро (P. Tornero) та Т. Варіка (T. Varis). Важливою для нас стала думка авторів, які мету розвитку медіа грамотності вбачають у вирівнюванні всієї медіасистеми задля взаємного порозуміння між усіма колективами, народами, суспільствами та спільнотами в глобальному світі. На підставі аналізу ініціатив ЮНЕСКО та ЄС автори монографії сформулювали основні принципи порядку денного, спрямованого на посилення ролі медіаграмотності в міжкультурному діалозі [825].

До *третьої групи* ми віднесли праці, присвячені проблемам розвитку критичного мислення аудиторії в процесі медіаосвіти.

Ця група також представлена монографіями (О. Петрунько Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі, Полтава, 2010;) та дисертаційними працями (С. Фанк/S. Funk Критична медіаграмотність у педагогіці та на практиці: описове дослідження навчання викладачів та здобувачів вищої освіти» / Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students, University of California, 2013).

Для розкриття ін'єкційної теорії та технологій медіаосвіти важливою для нашого дослідження є монографія О. Петрунько «Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі», у якій визначено особливості сучасного середовища існування та життєдіяльності дорослих і дітей як такого, що значною мірою створене масмедіа й іншими медіа. Проаналізовано типи медіатекстів, які формують дискурс медіасередовища, якісні й змістові ознаки, що роблять це середовище надміру агресивним, стресогенним, адаптогенним і, отже, потенційно деструк-

тивним, та пов'язані з усім цим ризику. Авторка звертає увагу на особливості соціалізації дітей у медіасуспільстві, у сфері впливу високотехнологічних медіа («соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими»). Вплив медіа розглянуто на рівні індивідуального життя окремих дітей та на рівні відносин із соціумом [157].

У дисертації на здобуття ступеня доктора в галузі освіти «Критична медіаграмотність у педагогіці та на практиці: описове дослідження навчання викладачів та здобувачів вищої освіти» (Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students, 2013) її автор із США С. Фанк (S. Funk) дослідив особливості розвитку критичної медіаграмотності в США на прикладі Каліфорнійського університету. Дисертант провів опитування, анкетування, бесіди з викладачами та здобувачами освіти цього закладу. За результатами дослідження, викладачі визначили медіаграмотність як уміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе та спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати та критично оцінювати інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати власні стосунки, міфи й типи контролю. Вони використовують медіатехнології для розвитку навичок критичного мислення учнів. Викладачі озвучили такі проблеми, як обмеженість доступу до навчальних матеріалів, відсутність у здобувачів освіти потреби в аналізі та критичному оцінюванні медійного контенту тощо [476].

У дисертації на здобуття ступеня доктора освіти «Викладання критичної медіаграмотності за допомогою створення відеоігор у програмі Scratch» (Teaching Critical Media Literacy Through Videogame Creation in Scratch Programming, 2014) її авторка зі США Е. Грег (E. Gregg) досліджує, як критична медіаграмотність може підготувати дітей до інтерпретації контенту відеоігор та створення ненасильницьких і соціально справедливих ігор. У роботі аргументовано доведено актуальність теми, зокрема, зазначено про те, що педагоги та батьки стурбовані насильницьким і стереотипним змістом відеоігор. Цікавим для нашої роботи був проведений дослідницею аналіз ефективності програми критичної медіаграмотності, яка охоплює спільне створення ненасильницьких або соціально справедливих ігор під час навчання учнів четвертого класу, чинників обізнаності про насильство, маркетингу та критичної медіаграмотності. Якісні дані, зібрані з нотаток про роздуми вчителів, студентських журналів, скретч-проектів та інтерв'ю, виявили ефективність програми. Кількісні дані підтверджують ці висновки. Науковець підкреслює необхідність того, щоб школи залучали учнів до програмування як засобу навчання критичної медіаграмотності для кращого орієнтування у світі, насиченому засобами масової інформації. Це дослідження надає інноваційну модель для навчання учнів навичок програмування та критичної медіаграмотності [493].

Проблемам забезпечення американських школярів знаннями про соціальні, культурні, економічні та політичні контексти, у яких медіатексти спрямовані на розуміння інформації «потрібного» змісту, присвячена монографія колективу

американських вчених П. Макларен (P. McLaren), Р. Хаммер (R. Hammer), Д. Шолл (D. Sholle), С. Рейлі (S. Reilly) «Переосмислення медіаграмотності. Репрезентація критичної педагогіки» (Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation). У праці постає питання заохочення учнів середніх шкіл до вивчення шляхів, якими аудиторія сприймає й аналізує медіаповідомлення (тобто вивчення процесів вибору, інтерпретації та впливу повідомлень у різних контекстах). На їхню думку, медіаграмотність розширює поняття критичної грамотності, що містить критичне сприйняття всіх медіатекстів [630].

До *четвертої групи* ми віднесли праці, присвячені дослідженню історії медіаосвіти в світі, зокрема, в англomовному освітньому середовищі (Канада, Велика Британія, США).

Однією з найважливіших постатей для дослідження історії та теорії медіаосвіти є канадський вчений-футуролог Г.-М. Маклюен. У монографії І. Архангельської «Маршал Маклюен» (2010) розглянуто шлях канадського вченого Г.-М. Маклюена (1911–1980) від дослідження літератури та культури до створення теорії медіа. У першій частині авторка розглядає діяльність Г.-М. Маклюена в 1930–1950-х рр., коли він написав основний корпус літературно-критичних та культурологічних статей, а також перші роботи з проблем масової комунікації. У книзі проаналізовано основні праці вченого: «Галактика Гутенберга: створення людини друкованої культури» (1962), «Розуміння засобів комунікації: продовження людини» (1964). Особливу увагу приділено законам медіа Г.-М. Маклюена, що сформульовані науковцем у низці статей і після його смерті ввійшли до книги «Законои медіа — нова наука» (1988). Авторка розглядає поняття «маклюєнізм», звертає увагу на те, як ідеї канадського теоретика медіа вплинули на різні сфери гуманітарної думки ХХ ст. Основою монографії є роботи Г.-М. Маклюена різних років, його епістолярна спадщина, зокрема архівні матеріали з бібліотеки Університету Торонто, а також праці зарубіжних і вітчизняних критиків [8].

Досвід розвитку медіаосвіти в Канаді, оскільки саме Канада – визнаний світовий лідер у цій галузі подано в кандидатській дисертації В. Колесніченко «Становлення та розвиток медіаосвіти в Канаді» (2007) досліджено Медіаграмотність інтегровано в обов'язкову шкільну програму, її вивчають з 1 по 12 клас у всіх провінціях країни. Канада є багатонаціональною державою, освітня система якої органічно представлена різнобічним досвідом численних національностей. Авторка виявила специфіку ключових понять «медіаосвіта», «медіаграмотність», що використовують канадські дослідники та медіапедагоги. Дисертантка окреслила канадську модель медіаосвіти, основні етапи історичного розвитку, ключові педагогічні проблеми та сучасний стан медіаосвіти в Канаді [77].

У дисертації на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук Г. Михалевої «Соціально-педагогічний досвід масової медіаосвіти у Великобританії у ХХ – на початку ХХІ ст.» (2012) розкрито базові поняття, що визначають зміст соціаль-

но-педагогічного досвіду масової медіаосвіти у Сполученому Королівстві («медіаосвіта», «медіатекст», «медіаграмотність», «критична автономія», «медійна творчість», «медіакультура» тощо), а також встановлено інформаційно-логічні зв'язки між ними. Науковець визначила історичні етапи становлення та розвитку масової медіаосвіти у Сполученому Королівстві, зміст соціальної медіаосвітньої політики та теоретичні концепції масової медіаосвіти, що домінують на кожному з етапів. На основі масиву наукової інформації також було виокремлено структурно-функціональну модель, тенденції становлення та розвитку соціально-педагогічного досвіду масової медіаосвіти у Сполученому Королівстві [123], на які ми спиралися у своєму дослідженні.

У кандидатській дисертації Г. Новікової «Теорія і історія розвитку медіаосвіти в США» визначено поняття «медіа», «медіакультура», «медіаосвіта» у філософсько-педагогічному контексті. Дисертантка виявила й окреслила основні етапи історичного розвитку медіаосвіти в США (1960–2000 рр.), проаналізувала сучасну соціокультурну та освітню ситуацію, особливості теорії та практики медіаосвіти в США (на матеріалі аудіовізуальної освіти), зокрема цілі, завдання, зміст, організаційні форми, методи, засоби тощо. Цінним для нашого дослідження є складений авторкою словник основних термінів з медіаосвіти, що вживаються в США [140].

У дисертації на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук О. Печенкіної «Шкільна медіаосвіта у північноєвропейських країнах» (2008) здійснено історико-педагогічний та концептуально-функціональний аналіз шкільної медіаосвіти в північноєвропейських країнах. Дисертантка визначила основні етапи та концептуальні засади розвитку шкільної медіаосвіти у Фінляндії, Швеції, Данії, Норвегії.

Корисним для нас стали виокремлені дослідницею особливості та комплекс соціально-педагогічних умов, що сприяють ефективній реалізації шкільної медіаосвіти в північноєвропейських країнах:

- усвідомлення державою важливості та необхідності медіаосвіти, її підтримка (розроблення навчальних планів, вдосконалення навчальних матеріалів та підручників, фінансування матеріально-технічної бази шкіл тощо);
- перевірена та підтверджена багаторічним досвідом структура медіаосвіти (інтеграція медіаосвіти на всіх рівнях навчання зі спеціалізацією на старшому ступені навчання);
- поєднання всіх форм медіаосвіти (інтегрована, спеціальна, факультативна, додаткова);
- інтеграція з усіма дисциплінами навчального плану;
- зацікавленість і підтримка розвитку медіаосвіти в позашкільних організаціях (проекти, програми, ініціативи);
- активний обмін досвідом та досягненнями у сфері медіаосвіти між країнами [158].

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують монографії зарубіжного дослідника О. Федорова «Медіаосвіта в провідних країнах Заходу»,

«Медіаосвіта в країнах Східної Європи», «Медіаосвіта в провідних країнах Заходу», «Медіаосвіта в США, Канаді та Великобританії» та ін. О. Федоров є одним з провідних дослідників медіаосвіти зарубіжних країн, зокрема, особлива його увага приділена англomовним країнам.

Зокрема, у монографії «Медіаосвіта в провідних країнах Заходу» (2005) О. Федоров та А. Новікова розглядають питання історії, теорії та методики медіаосвіти (тобто освіти на матеріалі засобів масової комунікації – телебачення, преси, радіо, кінематографу, відео, інтернету тощо), медіаграмотності, медіапедагогіки у провідних країнах Заходу. Окреслює відомі освітні концепції лідерів зарубіжної медіаосвіти, аналізує практичний досвід упровадження медіаосвітніх курсів для школярів і здобувачів вищої освіти в США, Канаді, Австралії, Сполученому Королівстві, Німеччині, Франції та інших країнах. Додаток містить: словник медіаосвітніх термінів, списки книг, брошур і статей, навчальних програм, дисертацій, інтернет-сайтів з проблем медіаосвіти, медіапедагогіки, медіаграмотності в провідних країнах Заходу [259].

Актуальність цього дослідження визначається нагальною потребою створення історично, теоретично й методично обґрунтованого уявлення про медіаосвіту, як ефективний засіб розвитку творчої особистості, що самостійно та критично мислить в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку.

У монографії «Медіаосвіта в країнах Східної Європи» (2014) автор проаналізував медіаосвітні процеси в країнах Східної Європи. Простежив основні тенденції, пов'язані з використанням різних медіаосвітніх теорій і моделей медіаосвіти. Колектив авторів під керівництвом О. Федорова розглянув стан розвитку медіаосвіти в Арменії, країнах Балтії, Білорусії, Болгарії, Угорщині, Грузії, Молдові, Польщі, Румунії, Сербії, Словаччині, Словенії й Україні. Для нашого дослідження важливим є аналіз розвитку медіаосвіти в Україні. Автори зазначають, що на сьогодні в медіаосвітньому процесі України можна виокремити кілька конкурентних наукових груп:

- розвиток синтезу медіаосвіти та журналістики (Академія української преси: колектив дослідників під керівництвом В. Іванова);
- розвиток медійної екології, захист аудиторії від шкідливих медійних впливів (Інститут медіаекології при Львівському національному університеті);
- розвиток медіадидактики (колектив медіапедагогів-дослідників під керівництвом Г. Онкович);
- розвиток соціокультурної моделі медіаосвіти (колектив педагогів-дослідників під керівництвом Л. Найдьонової);
- розвиток естетичного сприйняття та смаку школярів/здобувачів вищої освіти (Національна асоціація діячів кіноосвіти і медіапедагогіки України).

Для додання рухові медіаосвіти нового відчутного імпульсу, на думку авторів монографії, необхідною є ще більша консолідація закладів середньої, вищої та додаткової освіти, розважальних і культурних центрів, преси, медіапедагогів-експериментаторів і всього медійного співтовариства України.

Цікавою є думка авторського колективу монографії, що Україна суттєво відставала від інших країн Східної Європи за рівнем масового впровадження медіаосвіти в школах. Але завдяки активній державній підтримці та значного поширення експерименту медіаосвіти в десятках українських шкіл, Україна наразі випереджає багато інших країн Східної Європи за цим найважливішим показником [258].

У монографії «Медіаосвіта в США, Канаді і Великобританії» (2007) розглядають питання розвитку медіаосвіти в США, Канаді та Сполученому Королівстві. Авторський колектив (О. Федоров, А. Новікова, В. Колесніченко, І. Каруна) ґрунтовно аналізує розроблені в США, Канаді та Сполученому Королівстві моделі медіаосвіти – освітньо-інформаційні, виховно-етичні, практико-утилітарні, естетичні, соціокультурні – що спираються в основному на соціокультурну, культурологічну, семіотичну, етичну теорію медіаосвіти та теорію розвитку критичного мислення [260].

Теоретичним, методичним та практичним аспектам сучасної медіаосвіти в країнах пострадянського простору та Європи присвячено монографію колективу зарубіжних авторів – І. Челишева, К. Челишов, О. Мірюкіна – «Зарубіжна медіаосвіта: сучасні тенденції розвитку» (2018). Автори проаналізували найбільш перспективні підходи до процесу розвитку медіакомпетентності шкільної та студентської аудиторії, взаємозв'язок медіаосвіти, медіакритики та їх основні положення, розглянули соціокультурні, методологічні та теоретичні основи, педагогічні умови й механізми щодо змісту, організаційних форм, основних напрямів, аналізу основних медіаосвітніх моделей тощо. Обґрунтували основні концептуальні положення медіаосвіти в зарубіжних країнах, зокрема історико-педагогічні, соціокультурні та теоретико-методологічні особливості.

Основна думка авторів монографії полягає в тому, що оволодіння основами медіаосвіти та медіадидактики є ключовим вектором медіакомпетентності сучасної особистості, усі сфери життєдіяльності якої так чи інакше пов'язані з медіаресурсами: їх використанням для освіти, розвитку, отримання необхідної інформації тощо [270].

Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді в умовах сучасних викликів українського суспільства, зокрема інформаційної війни, що супроводжує гібридний воєнний конфлікт на Сході України окреслені в колективній монографії «Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді» (2016). У роботі представлено теорію саморегуляції взаємодії особистості з медійним простором, висвітлено стильовий підхід в медіапсихологічних дослідженнях, що має забезпечити індивідуалізацію медіаосвіти. Проаналізовано найкращі практики медіаосвіти з досвіду всеукраїнського медіаосвітнього експерименту [135].

У дисертації на здобуття ступеня доктора філософії «Витоки та розвиток медіаосвіти в Шотландії» (The Origins and Development of Media Education in Scotland) М. Паувел (Mandy Powell) досліджує історичні етапи виникнення медіаосвіти

в Шотландії. Авторка виокремлює три періоди розвитку медіаосвіти. Перший період охоплює 1929–1974 рр. (розвиток кіно та аудіовізуальних технологій). Другий етап – 1970-ті рр. (виникнення медіаосвіти та медіадосліджень). Третій етап – з 1983 р. по 1986 р. (інноваційний проект розвитку медіаосвіти (MEDP) під керівництвом Шотландської Ради Освітніх технологій (SCET), створення Асоціації Медіаосвіти в Шотландії (AMES)) [710].

До *п'ятої групи* ми віднесли праці, присвячені дослідженню теорії медіа та медіаосвіти.

У монографії І. Фатєєвої «Медіаосвіта: теоретичні основи і практика реалізації» (2007) запропоновано концептуальні основи медіаосвіти, показано роль медіаосвіти в загальній соціалізації особистості, а також її суспільна сутність і цілі залежно від наявних у педагогічній практиці видів медіаосвіти. Авторка запропонувала класифікацію, а також комплекс педагогічних принципів, на яких має базуватися практика реалізації медіаосвіти.

Авторка монографії чітко обґрунтувала специфіку медіаосвіти в системі безперервної освіти, виявлені проблеми щодо реалізації, перш за все, принципів безперервності та наступності різних етапів освіти, а також шляхи можливого розв'язання цих проблем. Подано аналіз найбільш важливих з практичного боку чинників «безперервності» медіаосвіти, а також системну модель безперервної медіаосвіти та локальну схему її практичного втілення [254].

У монографії британського вченого й теоретика медіаосвіти, професора Лондонського університету Д. Бакінгема (D. Buckingham) «Медіаосвіта: грамотність, навчання та сучасна культура» (Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture, 2003) розглянуто теоретичні аспекти розвитку медіаосвіти. Автор пропонує доступний набір принципів, на яких має базуватися медіапрограма, з чітким обґрунтуванням педагогічної практики. Д. Бакінгем, маючи понад двадцятирічний досвід роботи як викладач і дослідник, є одним з провідних міжнародних експертів в галузі медіа. У власному дослідженні він ґрунтовно аналізує цілі та методи медіаосвіти та «медіаграмотності». Праця містить описи стратегій викладання та резюме відповідних досліджень з аудиторної практики. Висвітлено питання, що стосуються сучасних соціальних, політичних та технологічних розробок [368].

У монографії «Масова медіаосвіта в перехідний період: підготовка до 21 століття» (Mass Media Education in Transition: Preparing for the 21-st Century) Т. Діксон (Thomas Dickson) ретельно розглядає стан медіаосвіти та її подальші напрями. Автор подає ретроспективний аналіз розвитку медіаосвіти в Сполучених Штатах Америки, та огляд основних питань, що стосуються медіаосвіти наприкінці ХХ ст. У дослідженні проаналізовано бачення дослідників щодо можливих напрямів розвитку медіаосвіти [421].

У дисертації на здобуття ступеня доктора філософії «Узаконення медіаосвіти: від соціального руху до формування навчального плану» (Legitimizing media education: from social movement to the formation of a new social curriculum, 1997)

дослідниця з Ванкуверу Е. Лі (Alice Yuet Lin Lee) поставила за мету зрозуміти, чому і як медіаосвіта набула законного статусу в освітній системі Онтаріо – центральній провінції Канади – у 1980-х рр. Дисертантка ґрунтовно аналізує причини та особливості переходу до інформаційного суспільства. Досліджує передумови виникнення та розвитку медіаосвіти в провінції Онтаріо, аналізує діяльність ключових дослідників, які сприяли цьому процесові. Це дослідження показує, що концептуалізація засобів масової інформації, як «невидима навчальна програма», ідеологія технокультурного націоналізму, привернула увагу громадськості до актуальності медіаграмотності. У провінції Онтаріо медіаосвіту впроваджено до шкільної програми. Авторка розглядає легітимізацію медіаосвіти як соціальну та освітню реакцію на технологічні зміни в інформаційну епоху [583].

У монографії «Медіаграмотність» (Media Literacy) Дж. Поттер (W. James Potter), спираючись на тисячі медіадосліджень, досліджує ключові компоненти для розуміння медіа. Автор аналізує приклади та факти того, як медіа працюють, як привертають увагу та впливають на громадськість. Значну увагу автор приділяє феномену фейкових новин, звертаючи увагу на те, як споживачам новин розпізнати фейкові новини, щоб уникнути їх впливу. Кожен розділ містить комплекс практичних вправ, корисних для використання в повсякденному житті та покроковому процесі поліпшення власної медіаграмотності. Автор наголошує, що за правильних зусиль медіапедагогів можливим є створення умов для розвитку медіаграмотності, що не тільки допоможе перебороти негативний ефект, який чинить медіа, а й дасть змогу посилити позитивний вплив медіа [707].

Критичному та якісному підходу до аналізу медіаграмотності присвячено монографію «Медіаграмотність: ключі до інтерпретації медіаповідомлень» (Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages) А. Сілверблата (A. Silverblatt). У праці висвітлено концептуальні зміни, сучасні приклади розвитку медіаосвіти, нові цифрові, інтерактивні розробки в медіа. Дослідження присвячене всім формам інформації, що поширюється за допомогою медіаресурсів. Містить три розділи. У першому розділі визначено теоретичну основу для критичного аналізу медіатексту, термінологію медіаграмотності, а також основні принципи та концепції. У другому розділі автор зосереджується на застосуванні цієї методологічної бази для аналізу реклами, журналістики, американських політичних комунікацій та інтерактивних медіа. У третьому розділі розглянуто конкретні питання засобів масової інформації, такі як насильство в ЗМІ, глобальні комунікації, а також результати розвитку медіаграмотності населення [767].

До *шостої групи* ми віднесли праці (монографії та дисертаційні праці), присвячені дослідженню технологій медіаосвіти в шкільній освіті США, Великої Британії та Канади.

Зокрема, аналізу становлення медіаграмотності в США присвячено дисертаційну працю С. Шумаєвої «Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США», де визначено основні концептуальні підходи до

реалізації визначених технологій в закладах загальної середньої освіти. Важливим вважаємо доведення дослідницею думки про те, що використання масмедійних навчальних технологій сприяє вдосконаленню, інтенсифікації навчального процесу та соціалізації учнівської молоді в закладах середньої освіти США. На думку авторки, завдяки використанню в американських школах масмедійних навчальних технологій відбувається цілеспрямований педагогічний вплив на процес соціалізації учнівської молоді, моделюються соціальні ситуації в учнівських колективах, коригуються соціальні взаємодії, стимулюється просоціальна діяльність, здійснюється сприяння особистісному розвитку вихованців [276].

У дисертації на здобуття ступеня доктора освіти «Роль технологій у взаємодії вчителів та медіабібліотекарів середньої школи» (The role of technology in the interactions between secondary school library mediaspecialists and teachers, 2006) авторка з Луїзіани Ш. Макдоналд (Shirley Benson McDonald) дослідила діяльність шкільних бібліотечних медіацентрів у 16 штатах Сполучених Штатів Америки. Дисертантка зауважила, що ефективні програми медіацентрів шкільних бібліотек надають позитивний вплив на успішність учнів. Згідно з цим дослідженням, ефективні шкільні бібліотечні медіацентри мають кваліфікованих спеціалістів з бібліотечних медіа, адекватний допоміжний персонал, доступ до інформаційних технологій, співпрацю з медіапедагогами. Дані показали, що відбувається постійна взаємодія між медіафахівцями шкільної бібліотеки та вчителями, які навчають навичок медіаграмотності, хоча й існують певні проблеми. Було встановлено, що клімат в медіацентрах шкільних бібліотек має вирішальне значення для співробітництва й здобуття навичок медіаграмотності. Дані вказують на те, що технологія має бути лише одним з інструментів, що використовують у процесі навчання медіаграмотності [41].

Аналізу особливостей розвитку медіаосвіти у Сполученому Королівстві присвячена монографія одного з провідних медіапедагогів Сполученого Королівства, професора Ліверпульського університету Л. Мастермана «Навчання медіа» (Teaching the Media). Науковець висунув теорію, згідно з якою в учнів необхідно розвивати розуміння того, як саме функціонують медіа, як вони використовують різні засоби, який механізм створення реальності в медіатексті. Автор звертає увагу, що потрібно зрозуміти причини, за якими один і той же медіатекст дає значно більше інформації активному й грамотному споживачеві, ніж неосвіченому в галузі медіа [617].

Історичний аналіз ролі практичного виробництва в процесі медіаосвіти в Великій Британії міститься у дисертації на здобуття ступеня доктора філософії Д. Сефтон-Грін (Julian Sefton-Green) «Створення» медіа: дослідження практичного виробництва в медіаосвіті учнів середньої школи» ('Writing' media: an investigation of practical production in media education by secondary school students, 1998). Зокрема, тут ми виявили важливу інформацію щодо різних освітніх цілей, проблем медіа- та візуальної грамотності. У дисертації проаналізовано методи текстового аналізу

медіатекстів, шкільні твори учнів середніх шкіл Північного Лондона, зв'язки між споживанням і виробництвом медіа, роль метамови в процесі виробництва [758].

Досвід методики медіаосвіти в школах і коледжах Канади описано у монографії «Екранні образи: ідеї для медіаосвіти» (Screening Images: Ideas for Media Education) присвячена проблемам теорії медіаосвіти. Автор – відомий канадський медіапедагог К. Ворсноп (C. Worsnop) – пропонує алгоритм використання на заняттях технічного обладнання, що розширює спектр методів медіаосвіти. У дослідженні надано перелік різноманітних завдань, серед яких створення есе, відеосюжету, пісні, сценарію, мультиплікаційного фільму, коміксу, кросворду, епіграми, довідника, статті, бюлетеня, п'єси, карикатури, реклами, розкадровки, вірша, гороскопу, автобіографії, вітальної листівки, проекту тощо. У той же час автор застерігає, що медіаосвіта не має перетворитися на вправу із засвоєння відповідної техніки [887].

У дисертації на здобуття ступеня доктора філософії Н. Йоко (N. Yoko) «Сприйняття медіаосвіти вчителями середніх шкіл Британської Колумбії: виклики та можливості» (Teachers' perceptions of media education in BC secondary schools: challenges and possibilities, 2010) досліджено проблеми розвитку медіаосвіти в Британській Колумбії (Канада). На думку авторки, не зважаючи на те, що Канада є однією з перших країн, у якій медіаграмотність було успішно впроваджено й інтегровано в шкільну програму K-12, залишаються певні проблеми та виклики. Щоб визначити базовий рівень та проблеми впровадження медіаосвіти в шкільну навчальну програму, увагу дослідниці було сфокусовано на тематичному дослідженні середніх шкіл західної провінції Канади – Британської Колумбії.

Важливим для нас стала думка науковця щодо артикуляції чотирьох ключових питань: як вчителі сприймають медіаграмотність; яким є сучасний стан упровадження медіаосвіти; які особливості інтеграції медіаграмотності в школі; з якими перешкодами та проблемами стикаються вчителі у процесі навчання медіаграмотності. Результати цього дослідження показують, що медіаосвіта лише частково впроваджена в програму середньої школи в Британській Колумбії. За спостереженням авторки, учителям вдається знайти власні шляхи для інтеграції медіаграмотності, проте можливості для їх професійного розвитку в Британській Колумбії є обмеженими [890].

Означені вище праці дозволяють виявити практичний доробок зарубіжних науковців-практиків у галузі медіаосвіти, який варто було узагальнити та проаналізувати задля встановлення найбільш продуктивних освітніх тенденцій.

До **сьомої групи** ми віднесли монографічні дослідження з медіапсихології: «Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів» (2014) та «Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді», 2016).

Колективну монографію «Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів» (2014) (авторський колектив: О. Барішполець, О. Вознесенська,

О. Голубева, Г. Мироненко, Л. Найдьонова, Н. Обухова, Н. Череповська) присвячено проблемам медіаосвіти у процесі формування медіакультури особистості. Автори проаналізували провідні медіатеорії. У дослідженні розкрито загальні медіаосвітні та педагогічні принципи формування медіакультури, взаємозв'язок між медіавізуальним інформаційним та освітнім просторами. Окрім того, окреслено медіапсихологічні принципи та психологічні механізми формування візуальної медіакультури учнів. Автори визначили психологічні механізми формування медіакультури особистості: саморегуляцію, критичне мислення, творче медіасприймання, перенесення сприйнятого в практичну площину, комунікацію на підставі сприйнятого, автономність від будь-якої інформації [11].

Своєрідним продовженням попередньої монографії вважаємо колективну працю «Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді» (2016) (авторський колектив: М. Ватківська, О. Вознесенська, Г. Дегтярьова, С. Іванов, І. Іванова, П. Мокрогуз, Л. Найдьонова, Н. Обухова, І. Підгірна, Ю. Чаплінська, Н. Череповська, Н. Шишко, В. Шуляр) розглянуто соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді в умовах викликів сучасного українського суспільства, зокрема інформаційної війни, що супроводжує гібридний воєнний конфлікт на Сході України. Представлено теорію саморегуляції взаємодії особистості з медійним простором, висвітлено стильовий підхід в медіапсихологічних дослідженнях, що має забезпечити індивідуалізацію медіаосвіти. Проаналізовано найкращі практики медіаосвіти з досвіду всеукраїнського медіаосвітнього експерименту [135].

До **восьмої групи** ми віднесли монографічні та дисертаційні дослідження, присвячені проблемам розвитку медіакомпетентності фахівців педагогічної галузі. Окреслимо більш детально деякі із матеріалів, віднесених до визначеної групи.

Засадничі ідеї щодо педагогічного аспекту медіаосвіти висвітлені у колективній монографії за редакцією українського медіадидакта Г. Онкович «Медіакомпетентність фахівця» (2013). У праці викладено теоретико-методологічні засади дослідження професійної та медіакомпетентності редактора та проаналізовано медіапсихологію як засіб виявлення механізмів впливу на емоції глядача розважальних телепередач. Авторський колектив висвітлює особливості медіакомпетентності, простежує основні тенденції, зумовлені редакторською підготовкою медіа продукту, та підкреслює роль редактора у виявленні та зменшенні емоційного впливу на глядачів розважальних програм, у створенні та впровадженні коміксу як матеріалу освітнього процесу школярів [148].

На підготовці майбутніх вчителів / фахівців освітньої галузі зосереджено увагу в дисертаційних працях Ю. Казакова (Педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, Луганськ, 2007), С. Іць (Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти, Житомир, 2014), М. Матвійчук (Формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки,

Київ, 2014), Т. Фурсікова (Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти», Кропивницький, 2020), М. Ячменик (Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності, Суми, 2019).

Утім проблема може бути розглянута більш широко в аспекті концепції неперервної педагогічної освіти, саме таку позицію демонструють дослідження вітчизняних (І. Гушлевська Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади), Київ, 2006; І. Колеснікова Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, Житомир, 2018; Н. Муқан «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США, Київ, 2011) та зарубіжних (С. Фанк / Steven Funk Критична медіаграмотність у педагогіці та на практиці: описове дослідження навчання викладачів та здобувачів вищої освіти» *Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students*, 2013) учених.

Зокрема, у дисертації Ю. Казакова на підставі аналізу філософської, культурологічної, соціологічної, психолого-педагогічної літератури визначено історико-педагогічний аспект становлення медіаосвіти як сучасного напрямку педагогіки, обґрунтовано місце медіаосвіти в системі професійної підготовки майбутнього вчителя, роль різних засобів масової комунікації в професійному становленні педагога. Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема наголошено на значенні медіаграмотності як складника професійної педагогічної культури вчителя, визначено форми та методи інтеграції медіаосвіти в зміст фахової підготовки майбутнього вчителя. Доведено необхідність формування навичок та вмінь роботи з медіатекстами як метапредметних професійних якостей майбутнього вчителя, доцільність упровадження комплексної програми медіаосвіти в педагогічному закладі вищої освіти [71].

Вартою уваги в контексті нашого дослідження є дисертаційна робота С. Іць «Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти». На основі узагальнення підходів до вивчення медіаосвіти та контент-аналізу дослідниця обґрунтувала категорійні ознаки, визначила медіаосвіту як інноваційний напрям у педагогічній науці та практиці, спрямований на підготовку фахівця нового покоління до роботи в сучасних інформаційних умовах, оволодіння ним уміннями спілкування, повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу, оцінювання медіаінформації, що забезпечує творче професійне самовираження. Ми поділяємо думку вченої, що «у сучасному суспільстві високоефективних технологій масмедіа є одним із найбільш ефективних і впливових джерел комунікації між державою та громадянами, суб'єктами економічної, політичної, освітньої, культурної і духовної діяльності» [70]. С. Іць у своїй праці наголосила на важливості медіаосвіти як технології навчання, що

забезпечує правильне сприйняття медіатекстів, створення власної якісної медіапродукції, формування медіаграмотності, медіакомпетентності, медіакультури особистості, яка здатна використовувати медіаосвітні технології у своїй професійній підготовці.

Як невіддільний складник освітнього процесу, спрямований на формування медіаграмотності та медіакультури особистості, представлено медіаосвіту в дисертації М. Ячменик «Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності». Цікавим для нас став поданий дослідницею узагальнений аналіз міжнародних та загальнодержавних документів з інформаційної та медіаінформаційної грамотності із конкретизацією корисних для вітчизняної освіти елементів зарубіжного досвіду. Відзначаємо також виокремлення В. Ячменик міждисциплінарного дискурсу, що охоплює дослідження в галузі медіаосвіти, медіалінгвістики, медіапедагогіки, медіа дидактики та виявлення найбільш значущих ідей для професійної діяльності та підготовки майбутніх учителів-словесників. У дисертаційній праці також обґрунтовано педагогічні умови щодо підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти в професійній діяльності (забезпечення інтеграції змісту медіаосвіти у фахові дисципліни з метою формування позитивної мотивації до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності, оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіа текстом, створення та використання студентами власного медіаосвітнього продукту в процесі навчальної та позанавчальної діяльності) та представлено навчально-методичне забезпечення означеного процесу (робочі навчальні програми з дисциплін «Медіаосвіта», «Медіакультура вчителя-словесника», посібник «Медіакультура вчителя-словесника», тестові завдання з медіаграмотності, пам'ятку щодо критичного аналізу медіатекстів, пакет завдань медіаосвітнього спрямування для педагогічної практики, програму наукового гуртка з медіакультури, блог викладача «Медіаграмотність», вебсторінку «Медіакультура вчителя-словесника» в соціальній мережі) [287]. Наявні матеріали сприяли встановленню провідних тенденцій розвитку медіаосвіти у вітчизняному освітньому просторі, як визначення системи конкретних навчальних дисциплін, вивчення яких сприяють формуванню медіаграмотності та медіакультури майбутніх учителів-філологічної галузі.

Аналіз стану, змісту, особливостей медіаосвіти в закладах вищої освіти, визначило наш інтерес до дисертації М. Матвійчук «Формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки». Збагатило наш термінологічний аналіз звернення до наведених у роботі матеріалів щодо поняття «медіаосвіта майбутніх соціальних педагогів», «медіаграмотність майбутніх соціальних педагогів», критеріїв, показників та рівнів сформованості медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів. Важливим видалося теоретичне обґрунтування та впровадження соціально-педагогічних умов, алгоритму формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів та результатів експериментальної перевірки

ефективності їхнього впливу на формування медіаграмотності здобувачів вищої освіти [110].

Дещо інший алгоритм щодо розв'язання проблеми розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти на основі її цілісного наукового аналізу, обґрунтування теоретичних і методологічних засад, розробленої та апробованої системи розвитку професійної медіакультури майбутніх фахівців і науково-методичного забезпечення її реалізації, запропонувала у своєму дослідженні (Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти) Т. Фурсикова. Вона дослідила сучасний стан системи професійної підготовки магістрантів у вітчизняних і зарубіжних закладах вищої освіти та розробила концепцію розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти. Виявлені дослідницею особливості сучасного інформаційного простору (як чинника впливу), складники професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти, та окреслена педагогічна технологія розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти, – були враховані у нашій роботі [266].

Цінним для нашого дослідження є дисертаційна праця І. Колеснікової «Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти», зокрема тому, що тут подано історико-педагогічний аналіз розвитку медіакультури та виокремлено етапи інформаційно-культурної взаємодії людини із середовищем існування (дописемний, писемний/книгодрукування, екранний). У межах параграфу 2.1 «Соціокультурні передумови та глобалізаційний контекст розвитку медіаосвіти» нашого дослідження цінним є погляд І. Колеснікової щодо характеристики інформаційного суспільства (глобалізація світового інформаційного простору, поява нових інформаційних технологій, прискорення темпів розвитку цифрових засобів, медіатизації практично всіх галузей знань), що, на думку авторки, зумовило необхідність розвитку медіакультури, яка є важливою для ефективної реалізації професійної діяльності вчителя.

Водночас варто зазначити, що освітній контекст феномену медіакультури І. Колеснікова розглядає в площині медіапедагогіки, що визначає процесуально-результативний характер розвитку медіакультури загалом та вчителя зокрема. На переконання науковця, особливої актуальності та важливості проблема розвитку медіакультури вчителів набуває в умовах їх професійної діяльності з огляду на необхідність застосування сучасних медіаресурсів, послугування великими обсягами інформації, володіння навичками роботи з медіазасобами тощо. Отже, у аналізованій дисертації розвиток медіакультури вчителів представлено як спеціально організований медіаосвітній процес, що здійснюється на основі використання доцільно дібраних форм, методів, засобів навчання. Ми поділяємо думку дослідниці, щодо необхідності медіаосвітнього навчання педагогів у закладах післядипломної освіти задля всебічного професійного розвитку, самовдосконалення, формування уявлень про механізми й наслідки впливу інформації на особистість [78].

У своїй роботі ми також ретельно вивчили дисертацію І. Гушлевської «Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади)», зокрема, розділ, у якому досліджено чинники та зміст трансформації професійних функцій вчителя в США та Канаді в умовах розвитку інформаційного суспільства. Окреслення інформаційно-комунікаційних технологій як чинника змін у діяльності вчителів США та Канади, дослідниця простежила трансформацію навчальних функцій вчителя в інформаційному суспільстві та звернула увагу на соціально-трансформаційний потенціал педагогічної діяльності вчителя в інформаційному суспільстві США та Канади, що обумовлено низкою шляхів соціальної підтримки діяльності вчителів в умовах інформаційного суспільства [47]. Такий підхід, на нашу думку, мав бути врахований у вітчизняній освітній практиці.

Оскільки в нашому дослідженні ми розглядали особливості професійної підготовки педагогів до медіаосвіти учнів у закладах освіти Сполученого Королівства, Канади, США та Австралії, цінною для нас була дисертація Н. Мукан «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США». Зокрема, презентований у дисертації аналіз феномену професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США.

Корисним для нашого дослідження став представлений Н. Мукан порівняльний компонентний аналіз (мета, принципи, функції, нормативно-правова база, необхідні умови реалізації, складники професійної компетентності, етапи розвитку кар'єри вчителів) професійного розвитку вчителів закладів середньої освіти Сполученого Королівства, Канади, США та виявлена специфіка реалізації професійного розвитку педагогів на різних рівнях. Зазначимо, що у залученій до вивчення дисертації чітко окреслено структуру й функції стандартів педагогічної діяльності (Велика Британія, США), стандартів професійного розвитку (США), кодексів професійної поведінки та компетентності педагогів (Канада). Корисним був аналіз положення щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику професійного розвитку, які здійснюють вагомий вплив на його змістовий та операційний компоненти, та уведені до наукового обігу нові факти, теоретичні ідеї й підходи до професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, обґрунтовані теоретиками та практиками Великої Британії, Канади, США.

Цікавою для нас стала думка авторки, що для англomовних країн спільним є наявність феномену інтеркультури професійного розвитку вчителів закладів середньої освіти, який передбачає взаємопроникнення традиційної та запозиченої культур, що ґрунтується на спільній історії розвитку, впливі міжнародного ринку праці глобалізаційного характеру, на заходах держави, спрямованих на збереження національної ідентичності [129].

Окреслення особливостей розвитку критичної медіаграмотності в США на прикладі Каліфорнійського університету, представлено у дисертації на здобуття

ступеня доктора в галузі освіти «Критична медіаграмотність у педагогіці та на практиці: описове дослідження навчання викладачів та здобувачів вищої освіти» (Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students, 2013) її автор із США С. Фанк (Steven Funk), продемонструвало можливості використання широкого спектру емпіричних методів (опитування, анкетування, бесіди з викладачами та здобувачами освіти), задля встановлення ступеню медіаграмотності суб'єктів освітнього процесу. Зокрема, викладачі визначають медіаграмотність як уміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе та спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати й критично оцінювати інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати власні стосунки, міфи та типи контролю. Вони використовують медіатехнології для розвитку навичок критичного мислення учнів. Викладачі озвучили такі проблеми, як обмеженість доступу до навчальних матеріалів, відсутність у здобувачів освіти потреби в аналізі та критичному оцінюванні медійного контенту тощо [476].

Узагальнений погляд на матеріали (48 робіт із них 18 – англomовних; зокрема – 4 докторські дисертації, 21 кандидатська дисертація, 24 монографії), схарактеризовані вище дає підстави для узагальнення ключових характеристик медіаосвіти в контексті загальних тенденцій розвитку цього явища в Україні й англomовних країнах. На нашу думку, провідними ознаками цього явища є: реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації та інформаційного суспільства; інтеграція медіаосвіти в національні курикулуми для K-12; набуття статусу пріоритетів розвитку медіаосвіти учнів; поява в освітньому процесі закладів середньої освіти масмедійних навчальних технологій; трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства; розвиток професійної медіакультури та медіаграмотності вчителів.

Водночас проведений аналіз дисертацій і монографій дає змогу зробити такі проміжні висновки:

- дисертаційні праці, сфокусовані на проблемах розвитку медіаосвіти, з'явилися в Україні лише після 2000 р. та були присвячені переважно окремим аспектам у форматі однієї країни (кандидатські дисертації); наразі є лише одне докторське дослідження з медіаосвіти – «Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти» (Т. Фурсикова);
- монографії зарубіжних дослідників, присвячені дослідженню розвитку медіаосвіти в США, Сполученому Королівстві, Канаді, розкривають проблему в загальному контексті функціонування систем освіти тієї чи тієї країни.

Представлений у параграфі аналіз джерельної бази дослідження (дисертації та монографії із порівняльної педагогіки) засвідчує відсутність комплексних досліджень проблеми розвитку медіаосвіти учнів в англomовних країнах, отже доводить актуальність нашого наукового пошуку; наявні матеріали окреслюють теорети-

ко-методологічні засади, на яких ґрунтувалося наше дослідження, та свідчать про неоднозначність у трактуванні базових понять, які входять до предметного поля медіаосвіти в науковому дискурсі, що спрямувало нашу подальшу роботу.

1.2. Змістова характеристика термінологічного поля дослідження

Обґрунтування нашої концепції потребувало уточнення наукових понять та термінів, конкретизація яких є результатом теоретичного пізнання, оскільки вони відбивають узагальнену сутність класу предметів на певному етапі розвитку наукового знання. Приступаючи до аналізу будь-якої проблеми, необхідно чітко окреслити смислове поле дослідження, задля формування робочого визначення досліджуваного феномена. У нашому випадку це було особливо важливо через смислове перевантаження поняття «медіаосвіта». Звернення до джерельної бази дослідження переконує у тому, що складності вживання поняття «медіаосвіта», що, на нашу думку, пов'язано із відсутністю його узгодженого визначення в англomовних країнах. Проте серед науковців існує певна єдність у розумінні самого явища, що дає змогу виявити загальні властивості розглянутого феномена та сформулювати його робоче визначення.

Наголосимо, що проблеми медіаосвіти впродовж багатьох років є предметом наукового інтересу багатьох учених, які досліджували різні аспекти окресленої проблеми як в Україні (Л. Баженова, О. Бондаренко, Г. Боришполець, О. Волошенко, Н. Габор, В. Іванов, Т. Іванова, С. Іць, С. Квіт, Л. Кульчицька, Л. Найдьонова, Б. Потятиник, Г. Почепцов, В. Різун, Г. Онкович та ін.), так і за кордоном, зокрема в США (П. Аудерхайд, Д. Консідайн, М. Керрі-Таш, Г. Феррінгтон, Д. Хілі, В. Кілпатрик, Д. Робінсон, К. Тайнер та ін.), Канаді (Н. Андерсен, К. Ворсноп, Б. Дункан, Г. Маклюен, О. Меллі, А. Карон, Д. Панджденте, Л. Розер та ін.), Сполученого Королівства (К. Базалгет, Д. Букінгем, Р. Волтінг, Д. Грехем, А. Керр, Р. Колінз, Л. Мастерман, Б. Мур, С. Лівінгстон, Е. Харт, А. Хокінгсон та ін.). Різномісність висвітлення феномену медіаосвіти спонукало дослідників до формулювання відповідної системи базових понять, які потребували проведення термінологічного аналізу.

Передусім зазначимо, що для розуміння сутності медіаосвіти потрібно дати визначення його складникам («медіа» й «освіта») та і виявити зв'язок між ними.

Медіа (media) (мн. від лат. medium – посередник) як поняття виникло в англійській мові в XVI ст. З XVII ст. вживалося у філософських текстах, а з XVIII ст. почало застосовуватися до історично першого засобу масової інформації – газет. Із середини XIX ст. поняття «медіа» вживається в його сучасному розумінні – поширення повідомлень за допомогою спеціальних технічних засобів зв'язку (пошта, телеграф). Для позначення газети як рекламного посередника поняття використовується з початку XX ст., з виникненням і розвитком радіо (20-ті рр.) та телебачення (40-ті рр.) це поняття переноситься й на них, але вже зі значенням

мас-медіа (mass-media) [874, с. 169–170]. Вочевидь «медіа», як поняття отримало значне поширення завдяки розвитку засобів передавання інформації. Зокрема, на думку англійського соціолога Т. Беннета (Т. Bennett), медіа – преса, радіо та телебачення, індустрія кіно- та звукозапису – традиційно об'єднували під заголовком «мас-медіа», і їх вивчення розвивалося як складник соціології масових комунікацій. Тому велике значення для розуміння сучасних медіа набуває саме технологічний компонент як канал поширення повідомлень. У цьому контексті варто згадати відомий вислів «медіа є повідомленням» («media is a message») Г. Маклюена [633], який пов'язував етапи розвитку людства зі змінами у сфері передачі інформації.

У розробленій експертами ЮНЕСКО програмі навчання педагогів основам медіа- та інформаційної грамотності, виданій 2012 р. за редакцією А. Гризла та К. Вілсон, медіа презентуються як «фізичні об'єкти, засоби та носії інформації, що використовують для приватної або масової комунікації, наприклад радіо, телебачення, комп'ютери, кіно, мобільна телефонія тощо. Термін застосовується до будь-якого фізичного об'єкту, що використовується для передачі повідомлень. Медіа є джерелом інформації, причому контент може бути піддано редагуванню з урахуванням понять журналістської етики, з тим, щоб принцип редакційної незалежності міг бути застосований до певної організації або особи» [113]. Британський медіапедагог Л. Мастерман вважає, що «медіа – це знакові системи (які необхідно активно читати), які не є безсумнівними і самоочевидними формами відбиття дійсності» [617, с. 20]. По суті, ця основа дала змогу об'єднати всі мас-медіа, водночас продукцію мас-медіа розглядали як форму репрезентації або тлумачення реальної дійсності [173]. Очевидно, ми щоденно стикаємося з медіа, але використовуємо не зовсім продуктивно, тож повернення цього пласту інформації до навчання, здатне представити вражаючий результат. Отже, медіа – це, передусім, інформація, яка може бути передана реципієнту за допомогою різних засобів/каналів трансляції, та яка може/має бути відкоригована, відповідно до завдань, які ставить перед собою комунікатор.

Щодо визначення поняття «освіта», то її в різні часи розуміли й організували по-різному, що знайшло своє широке відображення у науково-педагогічному дискурсі.

Звернімося до сучасного визначення освіти. Під цим терміном і зараз мають на увазі результат навчання. У Законі України «Про освіту» вказано, що освіта «є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [204]. Дійсно, освіта – це не тільки вміння самостійно використовувати отримані знання, а й духовне обличчя людини, що формується під впливом моральних цінностей. Щоб особистість можна було назвати освіченою, важливим є не лише її навчання, а й її розвиток. Успішність процесу передавання й отримання знань залежить не тільки

від вчителя/викладача. По-перше, необхідно забезпечити зворотній зв'язок (ставлення до вчителя). По-друге, важливо, як передаються знання й чи створено всі необхідні умови для навчання. Загальновідомо, що за особистої зацікавленості результат буде набагато продуктивніший. По-третє, освітня траєкторія має бути в кожного своя. Поєднання понять «медіа» та «освіта» створюють явище, яке, на нашу думку, втілює повною мірою всі означені вище можливості.

Вперше визначення медіаосвіти було сформульовано Міжнародною радою з кіно і телебачення в 1973 р. на конференції ЮНЕСКО: «Медіаосвіта – це вивчення, навчання та вчення про сучасні засоби комунікації і вираження як особливої й автономної галузі знань у межах теорії освіти та практики, відмінної від використання медіа лише в якості технічних засобів навчання інших предметів (математики, природничих наук, географії)» [850, с. 3]. Іншими словами, медіаосвіта – це такий аспект теорії комунікації, літературної критики, соціальних наук, журналістики, науки й техніки, що є взаємодією всіх зазначених теорій і засобів масової інформації.

Пізніше (1979 р.) це визначення було доповнено ЮНЕСКО: «Медіаосвіта – це способи навчання та навчання на всіх рівнях (початковому, середньому, вищому, безперервна освіта) і за будь-яких умов; історія, творче використання й оцінювання засобів масової інформації як практичне й технічне мистецтво; усвідомлення ролі засобів масової інформації в суспільстві, їх соціального впливу; зміна способу сприйняття через підкреслення значення творчої праці та доступності ЗМІ» [852].

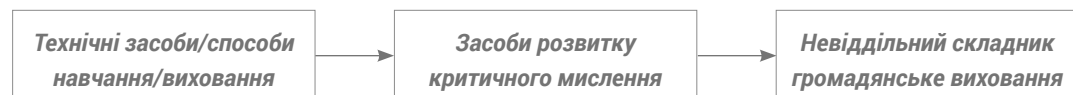
Порівняння двох, наведених вище, визначень дозволяє констатувати прагнення світової спільноти до конкретизації освітнього значення медіа.

У квітні 1999 р. на міжнародній конференції з медіаосвіти ЮНЕСКО «Освіта для медіа та цифрова ера» («Educating for the Media and the Digital Age») у Відні це визначення було доповнено: «Медіаосвіта (media education) пов'язана з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними тощо) і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масову комунікацію використано в соціумі, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як: 1) аналізувати, критично осмислювати та створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні і/або культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати медіатексти; 4) добирати відповідні медіа для створення та поширення власних медіатекстів і здобуття зацікавленої в них аудиторії; 5) отримати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для створення контенту» [856]. Як видно, у такому тлумаченні, медіаосвіта охоплює як традиційні, так і нові медіа.

У рекомендаціях ЮНЕСКО від 2002 р. зазначено, що «медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження й отримання інформації, воно сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендуємо, щоб воно було впроваджено всюди, де можливо в межах національних навчальних планів,

так само, як і в межах додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини».

Тож розвиток розуміння ЮНЕСКО медіаосвіти можна представити як певний ланцюг:



Аналогічний дефінітивний розвиток медіаосвіти знаходимо у науковому дискурсі. Сьогодні існує досить великий спектр підходів до розуміння суті та специфіки медіаосвіти, яка частково ототожнюється із поняттям медіаграмотності.

Наприкінці 90-х рр. XX ст. Національною асоціацією медіаосвіти Канади (NAMLE – National Association for Media Literacy Education) медіаграмотність було визначено як здатність кодувати та декодувати символи, що передаються через засоби масової інформації, і здатність синтезувати, аналізувати та виробляти опосередковані повідомлення [681]. Зокрема, такої позиції дотримується британський медіапедагог Д. Бакінгем (D. Buckingham) визначає медіаосвіту як процес навчання та вивчення медіа, а медіаграмотність – як результат цього процесу – комплекс знань і навичок, набутих учнями, критичне розуміння того, як працюють медіа, як їх виробляють і використовують. Критичне мислення щодо медіа вчений визначає як рефлексивний та діалогічний процес, коли учні аналізують власні уявлення, інтерпретації та висновки [372]. На його думку, медіаосвіта має розвивати в учнів дослідницький підхід до медіаповідомлень, прагнення встановити їх адресну спрямованість, авторів і цілі їх звернення до певної аудиторії, авторську позицію, ступінь репрезентативності викладених у них поглядів, що застосовують автори як способи залучення уваги аудиторії [371].

У 2020 р. НАМК було надано оновлені визначення медіаграмотності та медіаосвіти [681]. Медіаграмотність було визначено як здатність отримувати, аналізувати, оцінювати, створювати та діяти, використовуючи всі форми спілкування. Отже, медіаграмотність ґрунтується на традиційній грамотності та пропонує нові форми читання та письма. Медіаграмотність дає людям змогу бути критичними, творчими, ефективними комунікаторами та активними громадянами. Натомість медіаосвіта є більш широким поняттям.

Оксфордська енциклопедія визначає медіаосвіту як «вивчення медіа, яке відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта (media education) пов'язана одночасно з пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, так і з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінювання їх змісту» [429]. Тобто медіаосвіта – це і текст, як предмет інтерпретації, і власне сама інтерпретація.

Так відомий теоретик у сфері медіа Дж. Гербнер розглядає медіаосвіту як інструмент для розширення свободи та різноманітності комунікації. Американський медіознавець Д. Рашкофф (D. Rushkoff), аналізує нові реалії медіакомунікацій

і ставить низку гострих питань, пов'язаних з рівнем контролю сучасних комунікаційних процесів [224]. Один з визнаних лідерів сучасної медіаосвіти Австралії Б. Мак-Махон (B. MacMahon) зазначає, що в добу тероризму і воєн XXI ст. медіаосвіта молоді стає нагальною потребою для демократичного суспільства. Для того щоб «нова людина» була людиною, що мислить, а не пасивним споживачем інформації, медіаграмотність потрібно цілеспрямовано формувати [636].

Американський дослідник у галузі медіаосвіти К. Ворсноп виокремив сукупність здібностей особистості, що дають змогу використовувати, оцінювати та розробляти медіатексти. У праці «Ідеї для медіаосвіти» автор пов'язує медіаосвіту з пізнанням медіасередовища та практичною роботою зі створення медіапродуктів [887].

У «Словнику термінів з медіаосвіти, медіапедагогіки, медіаграмотності, медіакомпетентності» (2010 р.) О. Федорова подано таке трактування: медіаосвіта (media education) – процес розвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінювання медіатекстів, про навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки [233, с. 26].

У контексті теорії соціальної модернізації цікавим є погляд С. Фейлітзена, згідно з яким медіаосвіта означає критичне мислення, істотним елементом якої є створення учнями власної медіапродукції. Медіаосвіта необхідна для активної участі як у демократичному процесі, так і в процесі глобалізації (globalization) і має ґрунтуватися на вивченні всіх видів медіа [455, с. 24–26].

У Енциклопедії соціальних і поведінкових наук (США) медіаосвіта – це «вивчення медіа, яке відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта пов'язана одночасно з пізнанням того, як створюються та поширюються медіатексти, так і з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінювання їх змісту, тоді як вивчення медіа (media studies), зазвичай, пов'язують із практичною роботою зі створення медіатекстів. Як медіаосвіта (media education), так і вивчення медіа (media studies), спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності (media literacy) [537].

В «Українському педагогічному словнику» зазначено, що основними завданнями медіаосвіти є: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її дії на психіку, опанувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів» [35, с. 157].

Різноманітні визначення сутності поняття «медіаосвіта» влучно окреслила американська дослідниця К. Тайнер у статті «Слон медіаосвіти» («The Media Education Elephant»): «Визначення медіаосвіти, яке дає один педагог, для іншого є ерессю. Подібно до сліпих людей, які обмацують слона, вони часто досліджують один маленький аспект медіаосвіти та роблять висновок, що мають справу з цілісним об'єктом» [829].

У додатку В.1 ми подаємо трактування терміну «медіаосвіта» українськими та зарубіжними вченими.

Центральною концепцією медіаосвіти є репрезентація (representation), оскільки медіа не відбивають реальність, а репрезентують, тобто представляють її. Основна мета медіаосвіти – «денатуралізація» медіа. Медіаосвіта, у першу чергу, – дослідний процес, що базується на ключових концепціях, які, більшою мірою, є аналітичними інструментами, ніж альтернативним змістом. Медіаосвіта має на меті не просто критичне розуміння (critical understanding), але й критичну автономію (critical autonomy). Таку концепцію медіаосвіти дає відомий британський дослідник Л. Мастерман [613, с. 22–23].

Критична автономія (critical autonomy) – це здатність і бажання людей критично думати про медіа [615]. Критичне розуміння (critical understanding) – це термін, що часто вживається в освіті для визначення способу мислення, що описують як «важливий інструмент для участі в демократичних процесах на будь-якому рівні» [739]. Це досягається шляхом роздумів, аналізу та оцінювання різних ідей і позицій, демонструється через здатність висловлювати усвідомлені відповіді та незалежне мислення [344]. Критичне розуміння розвивається завдяки аналітичному мисленню та є важливим елементом освітнього процесу [337].

Зарубіжна дослідниця Г. Немирич розділяє медіаосвіту залежно від ступенів освіти [139] (рис. 1.1).



Рис. 1.1 Аналіз педагогічних категорій грамотності, освіченості, компетентності, культури та менталітету в контексті безперервної медіаосвіти

Наведене уточнення, на нашу думку, допомагає краще розуміти сутність того, з чого складається розуміння медіаосвіти, проте ускладнює формування загальнонавчального поняття, яким би кожен міг користуватися у повсякденні.

Деякі дослідники (Н. Калдрі (N. Couldry) та А. МакКарті (A. McCarthy) [403], Є. Гриценко [38], О. Соцька [239] та ін.) не дотримуються класичного розуміння медіаосвіти. На їхню думку, у контексті медіаосвіти на перший план виходить більш глобальне завдання формування досвіду орієнтації й управління інформацією в медіапросторі.

В англomовній літературі поняття «медіапростір» (media space) вживають з 1980 р. Вперше – у дослідженнях Р. Стултса (R. Stults) і С. Харрісона (S. Harrison) [498], які позначали цим поняттям «електронні умови, у яких групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не перебувають в одному й тому ж місці в той саме час. У медіапросторі люди можуть у реальному часі створювати візуальні та звукові середовища, що охоплюють фізично розподілені площі. Вони також можуть контролювати запис, доступ і відтворення зображень і звуків у цих середовищах» [779]. Ф. Сталдер (F. Stalder) у статті «Екологія інформації: системний підхід до медіасередовища» стверджує, що «медіа створюють інтегроване середовище (Environment), основою яких є потоки інформації. Все частіше в діяльності людини це середовище стає основним» [240].

У межах нового підходу медіапростір є не просто сукупністю текстів, а глобальною системою, що пронизує всі сфери людського життя й діяльності, створює нові можливості та нові загрози для сучасної цивілізації.

Кожне дослідження потребує прийняття та визначення низки понять, які використовуватимуться під час його проведення. Для нашого дослідження важливим є розуміння медіаграмотності як окремого феномена. У зарубіжній науці є низка визначень, сформульованих різними авторами. Дж. Поттер визначає медіаграмотність як всеосяжне поняття, пов'язане з доступом до матеріалів ЗМІ та їх критичною оцінкою. Загалом визначення досить широке й не дуже конкретне. Але в цьому визначенні підкреслено основний елемент, який у подальшому буде присутній у всіх визначеннях поняття «медіаграмотність» – критична оцінка [708].

Медіаграмотність та її мета, на думку американського дослідника А. Сілверблета, охоплює вміння людини критично оцінювати та незалежно та свідомо обирати медіатекст [766].

На противагу цьому британські дослідники Р. Уолес і Д. Букінгем відзначають, що медіаграмотність неправильно розуміти лише як критичне мислення, оскільки цей феномен значно ширший [865].

На думку, О. Федорова, медіаграмотність – це навички аналізу та синтезу медіапростору, що сприяють розумінню та створенню медіа повідомлення / медіапродукту. Медіаграмотна людина може активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографу, преси, інтернету [264].

За визначенням медіапедагогів Академії української преси, «медіаграмотність – це активне чи пасивне сприйняття і використання матеріалів медіа, включаючи їх критичне сприйняття й усвідомлену оцінку, розуміння методів, які використовують медіа і їх вплив. Термін означає здатність читати, аналізувати, оцінювати і здійснюва-

ти комунікацію з використанням різних форм медіа (наприклад, телебачення, преси, радіо тощо). Поряд побуває й інше розуміння цього терміна: здатність розшифрувати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію в різноманітних формах. Медіаграмотність — сукупність компетенцій, які дозволяють людям отримувати доступ, аналізувати, оцінювати і створювати повідомлення в різних видах медіа, жанрах і формах для особистого самовираження і реалізації своїх цивільних прав та, тим самим, забезпечення фундаментальних свобод суспільства» [50].

М. Жижіна розуміє медіаграмотність як медіакомпетентність, яку особистість може отримати тільки в процесі медіаосвіти. Також вона пов'язує медіаграмотність з поняттям медіасвіти. Умовно кажучи, медіаграмотність — це здатність суб'єкта орієнтуватися в медіасвіті, засвоювати властиві йому медіастереотипи поведінки та вчитися захищати себе від негативного медіаконтенту («захист персональної ідентичності»). Розуміння авторкою медіаграмотності ґрунтується на основі аналізу досліджень зарубіжних вчених, зокрема П. Вінтерхофф-Шпурка, який виокремлював шість основних критеріїв медіакомпетентності, та В. Вебера, який досліджує основні навички, притаманні медіакомпетентній людині [54].

Медіаграмотність охоплює різноманітні навички читання, письма та мовлення, використання комп'ютера та розшифрування візуальних та навіть музичних презентацій інформації. Але медіаграмотність виходить за межі практичної інструкції [176]. Д. Робінсон (J. Robinson) пояснює: «Освіта з медіаграмотності навчає способів аналізу ретельно побудованих кодексів і конвенцій засобів масової інформації, що впливає на розуміння світу» [741]. Зрештою, засоби масової інформації впливають на те, як ми розмовляємо, що купуємо, за кого голосуємо, як ми сприймаємо інших і чому ми поводимося так, як поводимося. Е. Томан (E. Thoman) підсумовує: медіаграмотність — це «здатність створювати особистісну значимість з вербальних та візуальних символів, які ми щодня сприймаємо через телебачення, радіо, комп'ютери, газети та журнали, і, звичайно, рекламу. Це здатність обирати, здатність кинути виклик і запит, здатність бути свідомим щодо того, що відбувається навколо нас, а не бути пасивним і вразливим» [823, с. 50].

Вчені робили різні спроби концептуалізації медіаграмотності та не змогли досягти широкого консенсусу щодо її визначення. Однак загалом вони згодні з тим, що медіаграмотність ґрунтується на конкретних знаннях і навичках, які можуть допомогти критичному розумінню та використанню медіа. У Додатку В.2 ми подаємо трактування терміну «медіаграмотність» українськими та зарубіжними вченими.

Ці визначення значною мірою доповнюють один одне, тобто вони розрізняються, головним чином, тим, що підкреслюють, і тим, скільки роблять акцентів. Р. Хоббс [516], Д. Адамс і М. Хем [291] стверджують, що медіаграмотність слід розглядати в першу чергу як критично важливу культурну проблему, як набір педагогічних інструментів для вчителів школи або як тему наукових досліджень з фізіологічної, когнітивної або антропологічної галузі.

Термін «медіаграмотність» часто вживається як взаємозамінний з іншими термінами, пов'язаними з медіа та медіатехнологіями. NAMLE пропонує такі визначення медіаграмотності:

- термін «медіа» (media) стосується всіх електронних або цифрових засобів, а також друкованих чи художніх зображень, що використовують для передачі повідомлень;
- грамотність (literacy) — це здатність кодувати, декодувати символи та синтезувати й аналізувати повідомлення;
- медіаграмотність (media literacy) — це здатність кодувати та декодувати символи, що передаються за допомогою медіа, і синтезувати, аналізувати та створювати повідомлення. Медіаграмотність за своєю суттю є «міждисциплінарною та необхідною, неминучою та реалістичною реакцією на складне, мінливе електронне середовище та комунікаційні процеси»;
- медіаосвіта (media education) — це вивчення медіа, включаючи практичний досвід та створення медіа;
- вивчення медіа (media studies) — це освітня сфера, присвячена виробленню навичок, пов'язаних із медіаграмотністю [681].

Щоб стати успішним учнем, студентом, відповідальним громадянином, продуктивним працівником або компетентним та сумлінним споживачем, люди мусять бути медіаграмотними, оскільки медіа впливають на їх мислення, почуття та поведінку. Навички медіаграмотності допомагають розуміти повідомлення, які ми отримуємо, створювати та розповсюджувати власні медіаповідомлення [681].

Дослідником-медіадидактом О. Федоровим було проведено опитування серед відомих світових медіапедагогів щодо визначення основної термінології медіаосвіти. На думку, К. Ворснопа (C. Worsnop), Дж. Пандженте (J. Pungente), С. Пензіна, І. Розера (I. Rother), С. Гудмана (S. Goodman) та інших медіапедагогів медіаграмотність (media literacy) є результатом процесу медіаосвіти (media education) особистості. У додатку, ми подаємо результати опитування відомих зарубіжних медіапедагогів щодо визначення та різниці ключових понять «медіаосвіта», «вивчення медіа», «медіаграмотність» (Додаток В.3).

Д. Леміш (D. Lemish), професор Ратґерського університету, в опитуванні влучно окреслила плутанину в термінології: «спочатку існувало розходження між медіаосвітою (media education), що є більш широким поняттям, і медіаграмотністю (media literacy), що тягнє до критичного аналізу медіа. Вивчення медіа (media studies) було в основному академічним терміном для теоретичних занять. Я думаю, що сьогодні ці терміни майже неможливо й непотрібно розділяти. Тому, на мій погляд, наразі вони є взаємозамінними, і немає сенсу намагатися встановлювати теоретичні відмінності. Це також причина того, чому я погодилася з усіма наведеними вище визначеннями медіаосвіти та медіаграмотності. Я думаю, що вони є тотожними або доповнюють один одного, або говорять про те ж саме різними способами. Мені здається неможливим домовитися про дуже точні визначення

в такій широкій області» [259, с. 31]. На думку О. Федорова, на сьогодні ці терміни майже неможливо й непотрібно розділяти. Тому на цьому етапі вони є взаємозамінними, і немає сенсу намагатися встановлювати теоретичні відмінності [257].

На нашу думку, у процесі аналізу трактувань термінів «медіаосвіта» та «медіаграмотність» потрібно розуміти, про які види медіа йдеться. Деякі вчені звертають увагу тільки на один із видів медіа. Наприклад, на телебачення або інтернет-медіа, інші на друковані або графічні медіа, у той час, як інші досліджують усі форми обміну інформацією. Деякі вчені пов'язують медіаграмотність, у першу чергу, з телебаченням, друкованими, візуальними, цифровими медіа та технологіями, що забезпечують передання інформації.

Медіаграмотність у контексті нашого дослідження — це знання та навички критичного добору інформації, що надходить з медіасередовища, навички створення власного медіапродукту та осмисленого користування інформаційними технологіями.

А. Абід (A. Abid) [288] та Л. МакКлур (L. McClure) [624] зазначають, що медіаграмотність є основним елементом інформаційної грамотності. Д. Бауден (D. Bawden) пропонує визнати медіаповідомлення, як частину більш широкого терміну «інформація». Проводячи детальний огляд концепцій інформаційної грамотності та медіаграмотності, він виявив, що багато авторів у галузі інформаційної грамотності «пропонують вважати медіаграмотність складником інформаційної грамотності» [341].

Термін «інформаційна грамотність» було вперше використано 1974 р. П. Журковські на засіданні Національної комісії США з бібліотечних та інформаційних наук. Відповідно до його визначення, інформаційно грамотними можуть бути названі «...люди, навчені застосовувати інформаційні ресурси у своїй роботі. Вони навчені технікам і навичкам використання широкого аспекту інформаційних інструментів, а також володіють найважливішими з інформаційних інструментів і основними ресурсами у формуванні рішень для своїх проблем» [894].

Більш поширене визначення інформаційної грамотності було сформульоване 1989 р. Американською бібліотечною асоціацією — «набір навичок, які необхідні індивіду для розпізнання значущості інформації, наявності можливості розмістити, оцінити й ефективно використовувати потрібну інформацію етичним способом» [351].

За визначенням ЮНЕСКО, інформаційна грамотність — це «здатність користувача визначати та формулювати власні інформаційні потреби, знаходити доступ до інформації, володіти навичками критичного оцінювання інформації, використовувати ІКТ для оброблення інформації, етично ставитися до інформації» [645, с. 47].

Отже, інформаційна грамотність підкреслює важливість доступу до інформації, її оцінювання та етичного використання, а медіаграмотність акцентує на здатності розуміти функції медіа, оцінювати якість виконання цих функцій і вступати в раціональну взаємодію з медіа в інтересах самовираження [114]. Велике значення має використання різноманітних джерел інформації із застосуванням навичок кри-

тичного осмислення отриманої інформації для задоволення певних інформаційних потреб із застосуванням навичок критичного сприйняття отриманої інформації. Медіаграмотність має забезпечувати процес асиміляції та використання цифрового уявлення сучасних медіазасобів, а також практичних навичок, необхідних для правильного використання цифрових технологій і надавати «можливості доступу, аналізу та критичного оцінювання медійної інформації у формі зображень, звуків і повідомлень, з якими ми стикаємося в повсякденному житті і які відіграють важливу роль у сучасній культурі. Вона містить навички спілкування на основі грамотного використання ІКТ, охоплює всі медіа, у тому числі телебачення, кіно, радіо й аудіозаписи, пресу, інтернет і будь-які інші цифрові засоби зв'язку.

Дж. Лау (J. Lau) стверджує, що обидва концепти спрямовані на сприяння розвитку інформаційних навичок. Різниця між ними полягає в інформаційних об'єктах, на яких вони зосереджені, оскільки один концентрується на медіаповідомленнях, а інший зосереджується на інформації загалом [581]. С. Карбо (S. Kurbanoglu) пропонує використовувати «медіаграмотність» як галузь для об'єднання багатьох різних компетенцій, необхідних у новому суспільстві. Інформаційна грамотність є ключовою в цій теоретичній конструкції, що охоплює медіа та інші грамотності як компоненти [573].

Медіа- та інформаційна грамотність охоплюють доступ до інформації, повідомлень з медіа, що є частиною нашого сучасного світу, а також аналіз і оцінку цих повідомлень та інформації [131, с. 96]. За визначенням П. Фрейре та Д. Мачеда, медіа- та інформаційна грамотність — це критичне прочитання світу та його відтворення, адже учні й учителі взаємодіють із засобами масової інформації та технологіями, що є частиною їх особистого, професійного та громадянського життя [472].

Отже, існують різні визначення та підходи до інтерпретації двох суміжних понять — медіаграмотності та інформаційної грамотності. Представники однієї школи розглядають інформаційну грамотність як більш широку сферу досліджень, до якої належить медіаграмотність. На думку їхніх опонентів, медіаграмотність містить інформаційну грамотність як один з компонентів.

Ми порівняли медіаграмотність та інформаційну грамотність шляхом емпіричного вивчення декількох аспектів, включаючи закономірності розвитку, наукове походження, журнали, авторів, освітні установи та предметні галузі. Використали базу даних Web of Science, яка охоплює близько 12000 журналів, 150000 матеріалів конференцій та понад 47 мільйонів документів з 250 галузей. Ця база широко визнана, авторитетна та перебуває у вільному доступі. Щоб охопити максимальну кількість аспектів, ми використовували всі типи документів з усіх трьох індексів та всіх років. Ми шукали базу даних за темою, а не за заголовком, оскільки перша є більш змістовною та не обмежується конкретними словами в заголовках. Розглянули ключові слова «інформаційна грамотність» та «медіаграмотність», зібрали інформацію про певні дескриптори: 1) напрями; 2) роки, у яких були опубліковані статті, щоб побачити тенденцію; 3) задіяні предметні галузі; 4) журнали,

у яких публікувалися статті; 5) країни походження; 6) автори; 7) установи; 8) слова, вживані в заголовках документів [169].

За результатами аналізу ми порівняли інформаційну та медіаграмотність за шістьма аспектами.

Перший аспект — це схожі закономірності розвитку. Дві концепції в останні роки розвивалися досить швидко. Це прискорення є найбільш очевидним у 2000-х, особливо з 2005 року. У США, Англії, Австралії, Канаді, Іспанії, Китаї та Південній Африці приділяють особливу увагу дослідженню як інформаційної грамотності, так і медіаграмотності.

Другий аспект — це їхнє інше наукове коріння. У той час як інформаційна грамотність виникла з бібліотекознавства та інформатики, медіаграмотність походить із засобів масової інформації, освіти та суспільних наук. Три найкращі журнали, що випускають статті щодо проблем інформаційної грамотності, — це бібліотечні журнали, тоді як журнали, що публікують статті з медіаграмотності, — це журнали комунікацій та суспільних наук. Журнали, пов'язані з медіаграмотністю, як правило, мають більш сильні чинники впливу, тоді як бібліотечні журнали або є виданнями, що не стосуються соціальних наук, або мають менші чинники впливу.

Третій аспект — відмінність учасників та установ. У таблиці 3 із 48 авторів, представлених в обох списках, лише один із них указаний в обох полях. Для перших трьох авторів у кожному списку вони взагалі не відображені в іншому списку. Цей рівень розбіжності є показником того, що ці два поля досліджують дві абсолютно різні групи дослідників. Наукові установи по суті підтверджують цей висновок. З 37 університетів, перелічених в обох списках, більшість не перетинаються. З 18 університетів, пов'язаних з медіаграмотністю, 12 посідають місця серед 100 найкращих у Шанхайському рейтингу світових університетів. З 18 університетів, пов'язаних з інформаційною грамотністю, відповідна кількість таких лише 5.

Четвертий аспект — це їхня предметна галузь. Освіта — це спільний зв'язок між двома напрямками. Ця галузь є основою для інтеграції та співпраці, але кожен напрям також має свій акцент, як помітно з основних заголовків. Насправді вони також відрізняються за цілями вивчення. Об'єктами, що цікавлять науковців, які досліджують проблеми інформаційної грамотності, є переважно рецензовані публікації. Щодо проблем медіаграмотності увагу приділяють засобам масової інформації та медіаповідомленням. Останніми роками основна увага зосереджена на мультимедійних матеріалах, інформаційних та комунікаційних технологіях. Існує також перетин цих двох напрямів з боку предметної галузі. Обидві концепції грамотності спрямовують користувачів на задоволення їхніх інформаційних потреб шляхом пошуку, оцінки, використання засобів масової інформації. Одна більше стосується навичок дослідження, інша — пов'язана з критичним аналізом засобів масової інформації [513].

П'ятий аспект — їхні відмінності в аналітичному підході. Інформаційна грамотність зосереджена на аналізі інформації. Тому в основному вона зосереджується на текстовому аналізі. Ця концепція пов'язана з критичною оцінкою якості

інформації, пов'язаної з дослідженнями, але не вивчає інформаційну аудиторію та інформаційні ефекти [581]. На противагу цьому медіаграмотність має наукове коріння в медіазнавстві та суспільних науках. Вона стосується ключових аспектів медіа, таких як медіаповідомлення, медіаіндустрія, медіааудиторія та медіаефекти [610]. Отже, медіаграмотність застосовує аналітичні підходи.

Шостий аспект — їхні цілі. Інформаційна грамотність та медіаграмотність мають однакову мету — навчити людей отримувати доступ, розуміти, оцінювати, спілкуватися, використовувати, створювати медіаповідомлення та інформацію. Обидва напрями підкреслюють важливість етичного використання інформації, критичного аналізу вмісту, використання мультимедійних платформ та отримання знань. Виклики суспільства спонукають інформаційну грамотність до розширення своєї функції щодо формування громадянської позиції, вирішення значення відповідної інформації в комерційному світі, яким керує економіка знань [341]. Науковці з питань медіаграмотності також пропонують, щоб медіаграмотність сприяла демократії, економіці знань та навчанню протягом усього життя [596].

Емпіричні результати дослідження бази даних Web of Science показують, що між концепціями інформаційної грамотності та медіаграмотності є більше відмінностей, ніж подібностей. Інформаційна грамотність є більш загальною галуззю, ніж медіаграмотність. Вона має чітку, але вузьку спрямованість на бібліотекознавство та технології. З іншого боку, медіаграмотність має ширший обсяг і більше пов'язана із комунікаціями, проблемами, що стосуються здоров'я, дозвілля та культури. Зрозуміло, що ці сфери певною мірою перетинаються, але медіаграмотність не є підрозділом інформаційної грамотності, а інформаційна грамотність також не є підкатегорією медіаграмотності.

Ми також зробили порівняльний аналіз завдань інформаційної грамотності та медіаграмотності (рис. 1.2).

Інформаційна грамотність	Медіаграмотність
<ul style="list-style-type: none"> • визначати та формулювати інформаційні потреби; • знайти й отримати доступ до інформації; • оцінювати інформацію; • систематизувати інформацію; • використовувати інформацію з дотриманням етичних норм; • трансформувати інформацію на різних платформах; • передавати інформацію; • застосовувати навички роботи з ІКТ для оброблення інформації. 	<ul style="list-style-type: none"> • розуміти роль і функції медіа в демократичному суспільстві; • розуміти умови, за яких медіа можуть виконувати свої функції; • критично оцінювати контент медіа у світлі властивих їм функцій; • взаємодіяти з медіа для самовираження й участі в демократичних процесах; • актуалізувати навички (включаючи навички роботи з ІКТ), необхідні для створення користувацького контенту.

Рис. 1.2 Порівняльний аналіз завдань інформаційної грамотності та медіаграмотності

Отже, ці дві сфери походять з різних наукових традицій, охоплюють різні проблеми та відіграють різні ролі в процесі навчання людей та підвищення рівня грамотності. Інформаційна грамотність більше пов'язана зі зберіганням, обробленням та використанням інформації, тоді як медіаграмотність більше стосується медіаконтенту, медіаіндустрії та соціальних ефектів. Однак, незважаючи на свої відмінності, вони мають низку спільних проблем. Інформаційна грамотність та медіаграмотність поділяють спільні цілі та напрями. Вони перетинаються в межах основних навичок, що прагнуть розвивати. Метою й інформаційної грамотності, і медіаграмотності є розвиток у людей навичок сприйняття обґрунтованих суджень щодо використання інформації в добу цифрових технологій. На нашу думку, ці два напрями пов'язані та взаємодоповнюють один одного.

У 2007 р. міжнародна група експертів ЮНЕСКО ухвалила рішення розглядати під «парасольковим» терміном медіа- та інформаційної грамотності (МІГ) комплекс понять (рис. 1.3) [878, с. 18–19].

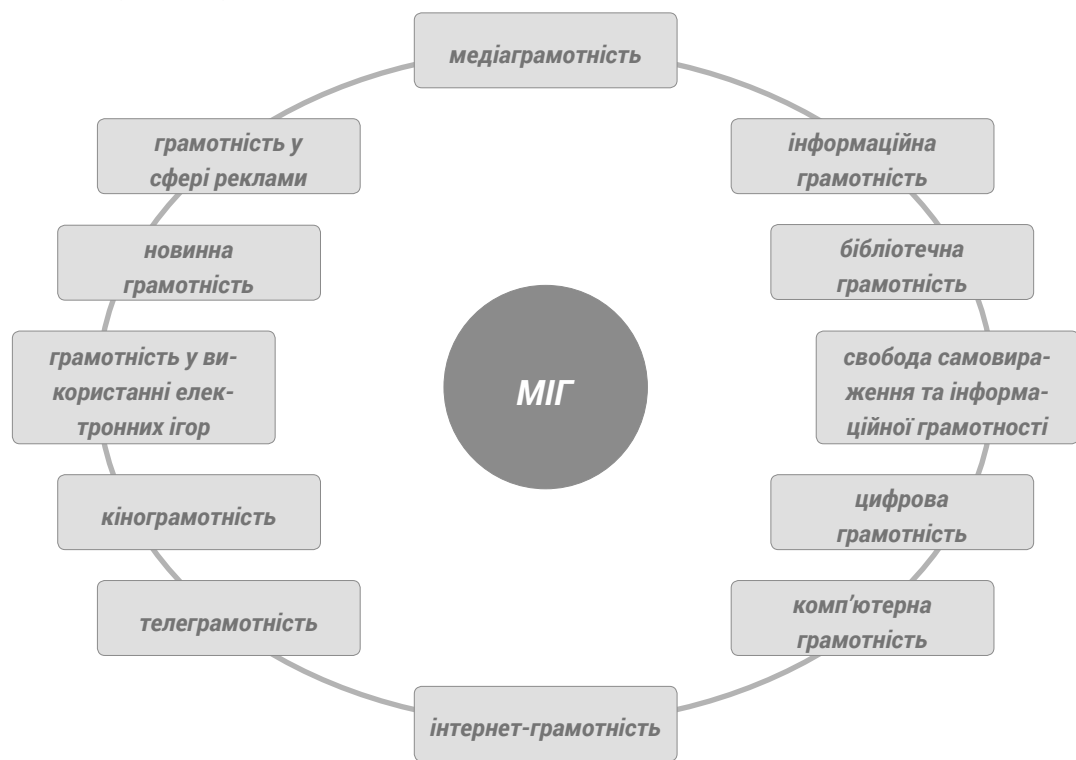


Рис. 1.3 Екосистема медіа- та інформаційної грамотності: основні поняття МІГ

Аналіз досліджень, у яких розглядають проблеми медіаосвіти учнів в Україні та англomовних країнах (див. параграф 1.1), підтверджує наш вибір таких ключових понять, як «медіа» (media), «медіаосвіта» (media education), «медіаграмотність» (media literacy), «медіа- та інформаційна грамотність» (media and information literacy), вивчення медіа (media studies) (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Використання ключових понять дослідження в працях українських та зарубіжних авторів

Країна	Поняття				
	медіа	медіа-освіта	медіаграмотність	вивчення медіа	Медіа- та інформаційна грамотність
Сполучені Штати Америки	+	+	+	+	
Канада	+	+	+	+	
Сполучене Королівство	+	+	+		+
Австралія	+	+	+	+	
Україна	+	+	+		+

Отже, у процесі порівняльного аналізу визначень «медіаосвіта» та «медіаграмотність» у дослідженнях вчених, ми спостерігаємо, як діаметрально різні погляди на ці поняття, так і схожі за суттю. Ми погоджуємося з британським дослідником Д. Бакінгемом, що з часу ухвалення Грюнвальдської декларації було проведено багато досліджень у галузі медіаосвіти, але цей процес окреслюється непослідовністю і розбіжностями в трактуванні, і попри те, що міжнародний діалог має велике значення, не завжди чітко зрозуміло, що кожен говорить про те ж саме» [593]. У Сполученому Королівстві та Україні загальнозживаними є обидва поняття, але більшість дослідників розуміє медіаграмотність як результат медіаосвіти. Українські вчені також пропонують використовувати поняття «медіапросвіта» / «медіапросвітництво» (Н. Габор) [30], «медіадидактика» (Г. Онкович) [144; 145]. Також в Україні в останні роки замість терміну «медіаграмотність» вживається «медіа- та інформаційна грамотність» / «інфомедійна грамотність». У Канаді, США й Австралії найчастіше використовують поняття «медіаграмотність», медіаосвіта вживається більшою мірою як синонімічне поняття. Проте в США й Австралії також поширеним є вживання терміну «вивчення медіа» (media studies).

На підставі різноманітних визначень терміну «медіаосвіта» можна зробити висновок, що в сучасному інформаційному суспільстві медіаосвіта представлена як процес навчання; процес формування; напрям у педагогіці; педагогічний рух; суспільно просвітницька або культурно-просвітницька діяльність; процес розвитку особистості тощо.

На підставі компаративного аналізу нами визначено поняття «медіаосвіта учнів» як освіта, спрямована на формування в учня сукупності знань, компетентностей і практик, за допомогою яких він/вона може отримувати, аналізувати, оцінювати, генерувати, інтерпретувати всі форми медіаповідомлень з розумінням соціокультурного та політичного контексту, використовуючи необхідні засоби на творчій, законній і етичній основі.

Зважаючи на велику кількість наукових публікацій, численних дискусій, створення спеціальних установ й ухвалення відповідних рішень (на різних рівнях), маємо констатувати наявність багатьох невіршених питань — як теоретичних, так і практичних. Тому така галузь наукового знання, як медіаосвіта, здатна дати для практики, перш за все понятійні конструкції, що дадуть змогу не тільки виокремити види інформаційних загроз серед інших явищ соціальної реальності, але і виявити механізми (засоби) запобігання та захисту від різного роду інформаційних загроз, небезпек, обумовлених неконтрольованими інформаційними потоками. Теорія медіаосвіти, тим самим, перейшла від етапу збирання, узагальнення та передання досвіду (етапу ремесла) до етапу формування та формулювання потужного теоретичного базису, що розширює сферу наукової галузі. Розвиток наукової галузі медіаосвіти обумовлено також сучасними соціальними, політичними та навіть економічними потребами держави, диктують необхідність наявності у громадян певного (базового) рівня готовності та здатності до вибору, використання, критичного аналізу, оцінки, створення медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі.

1.3. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах

Наукове висвітлення проблеми дослідження спонукало до пошуку релевантної методології, яка мала забезпечити його ґрунтовність на всіх (теоретико-методологічний, системно-аналітичний, узагальнювально-прогностичний) рівнях наукового пошуку, сприяти побудові структури дослідження, коректній інтерпретації отриманих результатів та валідним висновкам.

Враховуючи наявність у сучасному педагогічному знанні дещо відмінних підходів щодо визначення поняття «методологія», спираємося на «Український педагогічний словник» (С. Гончаренко), який визначає методологію як «сукупність прийомів дослідження, вчення про метод пізнання і перетворення дійсності» [35, с. 207], що загалом відповідає визначенням, які представлені у філософській довідково-словниковій літературі. Додамо, що традиційним для педагогічного знання (П. Образцов [142], Г. Щука [278], Е. Юдін [279] та ін.) є виокремлення чотирьох рівнів методології: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового та технологічного. Утім на сьогодні маємо констатувати певну складність у визначенні методологічних засад саме в порівняльно-педагогічних студіюваннях, що обумовлено специфікою предмета дослідження, оскільки, умовно кажучи, «технологічний аспект» — порівняння — стає базовим для проведення власне дослідження, тобто переходить на концептуальний рівень. Утім, за справедливим твердженням О. Локшиної, «посилення запиту інтенсифікує поступ порівняльної педагогіки в Україні в аспекті модернізації дослідницьких парадигм, кореляції з ме-

тодологічними підходами, розробленими світовою спільнотою компаративістів» [100, с. 5]. Така позиція дослідниці, на нашу думку, доводить відносну новизну та переконує у відкритості методології порівняльних досліджень.

Із означених позицій маємо розглядати методологію як систему наукових принципів, сукупність дослідницьких підходів до висвітлення феномену медіаосвіти та методів (науковий інструментарій проведення дослідження), які дають підстави до комплексного виконання завдань (характеристика стану проблеми; розкриття теоретичних засад дослідження; визначення особливостей, тенденцій та перспектив розвитку проблеми тощо), обумовлених метою — обґрунтувати тенденції розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн, окреслити перспективи використання позитивного досвіду в Україні.

Складність предмету дослідження та багатоаспектність завдань, щодо досягнення його мети, визначає важливість та необхідність побудови його методологічної моделі з урахуванням досвіду попередніх компаративних досліджень, зокрема дисертаційних праць зі спеціальності 13.00.01, які було захищено впродовж 2016–2020 рр. Звернення до тексту дисертацій переконує, що переважна більшість дослідників (Т. Логвіненко, Н. Махія, Л. Мільто, Т. Модестова, О. Романчук, Т. Хвалібога, С. Черкашин та ін.) у визначенні методологічних (концептуально-методологічних) засад вивчення проблеми дослідження подають розгорнуту характеристику застосованих у роботі методологічних підходів, загальнонаукових та конкретно-наукових методів.

Інший підхід демонструють у своїх дослідженнях О. Першукова, висвітлюючи тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах західної Європи (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.), М. Бойченко, представляючи результати вивчення теоретичних та методичних засад освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії, О. Теренко, аналізуючи тенденції розвитку освіти дорослих у США й Канаді та О. Ярова, звертаючись до питання тенденцій розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу. Вказані дослідження доповнює публікація А. Балендра, який представляє результати вивчення питання методологічної моделі порівняльно-педагогічних досліджень професійної підготовки фахівців у країнах ЄС.

Розглянемо методологічні моделі дослідження, запропоновані вказаними вище науковцями. Зокрема, універсальну модель порівняльно-педагогічного дослідження наводить у своїй дисертації О. Першукова, у якій визначає лише 4 рівні дослідження (актуалізаційно-аналітичний, осмислювально-оцінювальний, узагальнювально-інтерпретаційний та результативно-порівняльний), які по суті відбивають мисленевий процес [155].

Методологічна модель дослідження, подана в дисертації М. Бойченко [18], містить 6 блоків (цільовий, теоретико-методологічний, контекстуальний, організаційно-методичний, професійно-педагогічний та результативно-прогностичний) відповідає завданням, які поставила перед собою дослідниця, утім наведена модель, на нашу думку, дещо перевантажена (наприклад, містить контекстуальний блок, який, на нашу думку, варто було б віднести до методологічних підходів).

Зокрема, О. Ярова перед демонстрацією власної моделі дослідження характеризує методологічні підходи (аксіологічний, діалектичний, культурологічний та порівняльний), окреслює низку принципів, на які спирається її науковий пошук, та виокремлює три рівні дослідження: «1) аналітико-методологічний, що передбачає вивчення фактичного матеріалу, визначення поняттєво-термінологічного апарату дослідження, вибір принципів і підходів порівняльно-педагогічного аналізу; 2) оцінювально-узагальнювальний, на якому визначаються загальні та специфічні характеристики початкової освіти в країнах ЄС, проблеми функціонування початкової школи, тенденції розвитку на змістовому, організаційному, управлінському рівнях; 3) результативно-прогностичний, завданням якого є перевірка гіпотези дослідження, формування висновків, прогнозування напрямів розвитку початкової освіти, окреслення перспектив подальших наукових пошуків» [286, с. 117].

Привабливим для нас здалося найменування моделі дослідження, яке запропонувала О. Теренко [245]: замість визначення «методологічна модель» вона запропонувала використовувати найменування «структурно-концептуальна модель». Такий підхід, на нашу думку, відображає архітектуру роботи, її внутрішню структуру, відбиває логіку дослідження та допомагає висвітленню нашої концепції щодо розвитку медіаосвіти в розвинених англomовних країнах. У пропонованій моделі дослідниця виокремила 5 рівнів (актуалізаційно-аналітичний, теоретико-методологічний, історико-функціональний, організаційно-педагогічний та інтерпретаційно-прогностичний), які найбільш повно відбивають алгоритм проведеного дослідження. Утім, на нашу думку, презентована дослідницею модель, обґрунтована з позицій мети, яку було визначено в її дисертації, проте не може бути експлікована на нашу роботу. Зокрема, здається суперечливим виокремлення організаційно-педагогічного рівня дослідження.

Отже, аналіз наявних у сучасному педагогічному дискурсі підходів щодо створення методологічної моделі дослідження та власний науковий пошук, який визначався метою та завданнями роботи, дали змогу запропонувати власну структурно-концептуальну методологічну модель, представлену на рис. 1.3.

Представлені в структурно-концептуальній моделі дослідження етапи дослідження із відповідними рівнями в сукупності методологічних принципів, підходів та методів потребують докладного коментування.

Серед методологічних принципів, що «являють собою найбільш загальні приписи, які вказують на порядок здійснення пізнання і на вимоги, яким повинна відповідати дослідна діяльність» [76, с. 69], у нашій роботі було виокремлено принципи: науковості, об'єктивності, наукового плюралізму, всебічності; історизму, детермінізму, єдності зовнішніх впливів та внутрішніх умов, наступності, єдності теорії та практики.

Принцип науковості — один із засадничих у дисертаційній роботі, яка є науковим дослідженням, отже дотримання цього принципу визначає всі процедури його здійснення: добір та класифікація матеріалу дослідження, визначення його методологічного апарату, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між фактами, які піддають аналізу, встановлення рушійних сил, що впливають на розвиток

процесу, який досліджують, залучення до вивчення та узагальнення науково перевіренних відомостей, обґрунтування висновків та встановлення перспектив розвитку аналізованого явища/процесу, тощо.

ПРИНЦИПИ:			
науковості, об'єктивності, наукового плюралізму, всебічності; історизму, детермінізму, єдності зовнішніх впливів та внутрішніх умов, наступності, єдності теорії та практики			
ПІДХОДИ:			
аксіологічний, діалектичний, еволюційний, інтегративний; історико-порівняльний; культурологічний; компаративний; прогностичний, системний, системно-синергетичний			
Теоретико-методологічний рівень: теоретичне осмислення проблеми дослідження; визначення наукового апарату; обґрунтування концепції, розроблення програми та методики дослідницького пошуку; формування джерельної бази з проблем медіаосвіти; конкретизація поняттєво-термінологічного апарату; первинне узагальнення дослідницьких матеріалів.			
1 етап	Загальнонаукові: аналіз та синтез, індукція та дедукція, конкретизація, класифікація; систематизація; узагальнення; інтерпретація	Конкретно-наукові: пошуково-бібліографічний, теоретичне узагальнення наукової літератури; термінологічний аналіз; описово-аналітичний; логічно-структурний; системно-структурний	
Системно-аналітичний рівень: вивчення джерельної бази та систематизація фактологічного матеріалу, обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, здійснення ретроспективного та порівняльно-зіставного аналізу розвитку медіаосвіти учнів у досліджуваних країнах; розроблення періодизації розвитку проблеми			
2 етап	Загальнонаукові: аналіз та синтез; абстрагування; порівняння та зіставлення; систематизація та узагальнення.	Конкретно-наукові: проблемно-пошуковий; теоретичного моделювання; хронологічно-системний; ретроспективний аналіз; порівняльно-зіставний; періодизації.	Емпіричні: вивчення нормативно-правової та програмно-методичної документації; візуально-графічні.
Узагальнювально-прогностичний рівень: узагальнення результатів наукових пошуків; окреслення тенденції розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти англomовних країн (кінець XX – початок XXI ст.; виявлення особливостей медіаосвіти учнів в Україні; розроблення рекомендацій щодо використання конструктивних ідей досвіду англomовних країн щодо медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти; впровадження результатів дослідження в освітню практику; оформлення рукопису			
3 етап	Загальнонаукові: аналіз та синтез; систематизація та узагальнення; інтерпретація.	Конкретно-наукові: концептуально-теоретичний; прогностичний; наукової екстраполяції.	Емпіричні: вивчення нормативно-правової та програмно-методичної документації; візуально-графічні.

Рис. 1.3 Структурно-концептуальна модель дослідження

Так принцип об'єктивності, передбачає неупереджений, обґрунтований аналіз педагогічних вихідних положень, фактів та явищ, що сприяють реконструкції певного педагогічного процесу, у нашому випадку – становлення медіаосвіти учнівської молоді в розвинених англomовних країнах. Тож науковці вважають цей принцип основоположним у науково-педагогічному дослідженні. Зокрема, А. Литвин вказує, що принцип об'єктивності «виражається в усебічному врахуванні чинників та умов, які породжують певне педагогічне явище, адекватності дослідницьких підходів і засобів; передбачає виключення суб'єктивізму, однобічності, упередженості в підборі й оцінюванні фактів» [98, с. 27].

Дотримання принципу наукового плюралізму передбачає врахування в науковому дослідженні всіх суттєвих концепцій та теорій з позицій їхньої можливої правомірності, важливість дотримання цього принципу, на наш погляд, є очевидною, оскільки лише такий підхід дає можливість якомога ширше представити аналізовану медіаосвіту, у всьому різноманітті поглядів, наукових пошуків та думок. Власне на їхньому перетині й народжується комплексне та неупереджене бачення процесу, виявляються різні вектори його розвитку. Тож принцип наукового плюралізму максимально дотичний до принципу всебічності, яким забезпечується комплексність дослідження та безпомилковість його висновків.

Утім будь-яке явище має свою передісторію, вивчення якої дає змогу встановити його витoki, об'єктивні умови актуалізації в освітньому просторі. Висвітленню ґенези медіаосвіти в різних країнах із урахуванням політико-економічного та соціокультурного контекстів, із опорою на тогочасну та чинну базу регуляторних актів, що визначали провідні напрями освіти, сприяв принцип історизму. Додамо, що вплив внутрішніх та зовнішніх чинників на виникнення та розвиток педагогічного явища/процесу враховує принцип детермінізму. Дотримання цього принципу уможливорює об'єктивність наукового дослідження, оскільки передбачає поділ чинників на визначальні та несуттєві, тобто ті, що мали місце в соціокультурному середовищі, проте не вплинули на перебіг педагогічного процесу, розвитку педагогічного явища. Вказаний принцип перебуває в прямому зв'язку із принципом єдності зовнішніх впливів та внутрішніх умов, оскільки зовнішні чинники сприятимуть прогресу/регресу лише у випадку їхньої відповідності внутрішнім умовам, які визначаються наявністю певних суперечностей, на подолання яких спрямована наукова (зокрема педагогічна) думка.

Важливою для нашої роботи була також артикуляція принципу наступності, оскільки, як вважають О. Адаменко [3; 4] та В. Онопрієнко [150], наступність – виразна ознака наукового знання загалом. Побудова нового знання не є можливою без урахування здобутків попередньої наукової думки, попереднього практичного досвіду, які слугують основою для наукового пошуку прийдешніх поколінь вчених. Саме цей принцип дав змогу простежити розвиток медіаосвіти учнів у розвинутих англomовних країнах як постійний рух, модифікації та перетворення, що обумовлені об'єктивними умовами розвитку наукового знання, викликами, перед якими воно постає.

Не менш важливим для нашої роботи було дотримання принципу єдності теорії та практики, що передбачає обумовленість вірогідності теоретичних узагальнень практичним доробком, тож у нашому дослідженні вивчення наукових праць тих чи інших дослідників, виявлення тих чи інших тенденцій щодо медіаосвіти супроводжувалося пошуком підтвердження їхньої дієвості та правомірності в практичній діяльності освітніх закладів та установ, тобто в практиці освітнього процесу розвинених англomовних країн.

До системи наукових підходів було віднесено: аксіологічний, культурологічний, діалектичний, системний, системно-синергетичний, інтегративний, історико-порівняльний, компаративний, еволюційний та прогностичний.

Вважаємо важливим окреслити загальні риси визначених наукових підходів з опорою на узагальнення педагогів-методологів, задля подальшого обґрунтування їхнього використання на різних рівнях нашого дослідження.

Аксіологічний підхід сприяє виявленню ціннісно-смилових орієнтирів (М. Булигіна) у педагогічному дослідженні, ця спільність дає підстави для проведення порівняльного дослідження. Крім того звертаємо увагу на думку С. Гаврилюк про те, що аксіологічний підхід «дає змогу висунути дослідницький регулятив – ціннісне ставлення людини до багатомірного світу, до інших людей як духовно моральне ставлення, яке звеличує особистість» [31, с. 81]. Людина сприймає світ у ціннісному вимірі, врешті-решт від того, яку ціннісну систему вона побудує для себе, залежить її місце у світі, серед людей, тому проблема цінностей представлена в науковому дискурсі чисельними науковими працями. В аспекті нашої роботи привабливою здалася думка Ю. Бойчука про цінності як сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, що мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості. Сутність цього феномену науковець пояснює через розкриття його зв'язку з соціальним життям людей, «бо поза суспільства цінностей не існує. Пізнання сутності цінностей як системостворювального компоненту культури допомагає розкрити смисл цієї категорії для аналізу педагогічної реальності, завдань освіти» [19, с. 122]. Крім того, зважаємо на ті позиції вчених, які наголошують на важливості використання аксіологічного підходу до освіти, оскільки завдяки йому освіту розглядають як «соціально-педагогічний феномен, що знаходить своє відображення в основних його ідеях: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів, пріоритет ідеї свободи» [27, с. 93]. Тож розгляд медіаосвіти, що створює та транслює певний інформаційний продукт, який є носієм та відтворювачем культурних цінностей, із урахуванням аксіологічного підходу був надзвичайно важливим.

Найбільш наближеним до аксіологічного є культурологічний підхід, згідно з яким освіта є виявом та продуктом культури. Означений підхід базується на розумінні зв'язку між культурою, людським досвідом та освітою. Він, за твердженням М. Булигіної, дає можливість розглядати педагогічне явище через «призму системостворювальних культурологічних понять (культура, культурні цінності,

взірці, норми, ціннісно-сміслові системи» [22, с. 77]. Цей підхід дає змогу розглядати медіаосвіту як культурне надбання, яке набуває різних ціннісних ознак, різних культурних сенсів відповідно до розвитку тих чи інших суспільств, країн. Тож у своїй роботі ми зверталися саме до розвинених англomовних країн, що мають високий рівень культурного розвитку – тож і медіаосвіта набула ознак культурної цінності.

Власне розгляд освіти як культурної цінності, яка перебуває в стані постійного розвитку обумовлює застосування в дослідженні діалектичного підходу. Діалектичний підхід дає змогу простежити аналізоване явище в його розвитку, виявити чинники, що його детермінують та встановити суперечності, що його рухають. У цьому визначенні ми оперуємо думкою О. Адаменко, яка вважає, що діалектичний підхід до аналізу явища «спрямовує науковця на необхідність під час дослідження в частковому бачити загальне і з погляду загального вивчати часткове у всій його глибині й конкретності, в усіх взаємозв'язках, а також на аналіз взаємозв'язків, взаємопереходів і взаємозумовленості, генетичної спадковості між якісно різними періодами розвитку педагогічної науки, на вивчення безперервного динамічного розвитку педагогічної науки як причинно-зумовленої й послідовної в часі зміни її якісно специфічних, певною мірою завершених і сталих етапів» [3, с. 9]. Тож діалектичний підхід можемо розглядати у двох аспектах: щодо самого дослідження і щодо предмета нашого дослідження – медіаосвіти (ці суперечності визначали перебіг розвитку медіаосвіти в кожній із країн, що були обрані нами для аналізу). Наприклад, використання діалектичного підходу на системно-аналітичному рівні дало можливість виявити соціокультурні передумови розвитку медіаосвіти у світі, виявити чинники, що сприяють глобалізації інформаційного співтовариства, та особливості побудови інформаційного суспільства в досліджуваних країнах, дійти висновку про загальні та специфічні риси розвитку системи медіаосвіти в англomовних країнах.

Поряд із діалектичним розглядаємо системний та системно-синергетичний підходи. У встановленні сутності системного підходу в компаративному історико-педагогічному дослідженні звертаємося до судження С. Цюри, яка наголошує, що в процесі порівняльного аналізу системний підхід дає можливість «розглядати досліджувані елементи не як окремі феномени, а як властивості або результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем аналізованої системи та зовнішніх середовищних систем аж до глобальних впливів; маркувати явища і процеси у галузі освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем; визначати і виокремлювати вектори еволюції автентичних систем, тенденції і, головне, зіставити системоформувальні елементи» [269, с. 12–13]. Отже, системний підхід, на думку О. Адаменко, забезпечує цілісність, структурність, ієрархічність та багатоваріантність опису проблеми [3].

Зокрема, використання системного підходу на теоретико-методологічному рівні забезпечило систематизацію джерельної бази дослідження та виявлення

тих методологічних підходів, які сприяли виявленню загального та специфічного в розвиткові медіаосвіти в різних соціокультурних умовах. Системний підхід став одним із провідних на другому (системно-аналітичному) рівні, оскільки він уможливив вивчення особливостей національних моделей медіаосвіти як сукупності взаємопов'язаних елементів, що впливають та визначають взаємний розвиток. До таких елементів у педагогічному аспекті було віднесено: цілі, завдання та основні принципи медіаосвіти; форми, методи та засоби медіаосвіти в закладах середньої освіти в розвинених англomовних країнах. Використання цього підходу сприяло виявленню сукупності ефективних методів медіаосвіти та класифікувати їх за джерелами отримання знань та за рівнями пізнавальної діяльності. На узагальнювально-прогностичному (третьому) рівні використання системного підходу сприяло виявленню загальних тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах (стрімке зростання мобільності людини як споживача, так і творця контенту; максимальне спрощення доступності будь-якої інформації; активне впровадження медіатехнологій в освітній процес; активне впровадження машинних сервісів і автоматизація пошуку, сортування, оброблення даних і поширення інформації в медіасередовищі; значне зростання вимог до якості наповнення інформаційних каналів) та встановленню закономірностей формування та розвитку медіаосвіти в Україні (прискорення економічних змін та зростання ваги компетенцій, що дають змогу швидко реагувати на нові вимоги; зростання ролі інтернету й цифрових медіа впливає на споживання ЗМІ й в Україні; вимоги до поліпшення якості освіти та впровадження й розвиток сучасної медіаосвіти тощо).

Результати використання системного підходу з позицій єдності всіх елементів дослідження, із одночасною можливістю отримувати знання із відомих джерел, за твердженням М. Булигіної, поєднує системно-синергетичний підхід. Цей підхід, за твердженням дослідниці, «важливий для відкриття нових світоглядних орієнтирів, таких як цілісність, міждисциплінарність, світоглядний та методологічний плюралізм, відкритість процесу пізнання» [22, с. 77].

Об'єднання здобутих під час дослідження нових знань у цілісну систему, на нашу думку, забезпечує використання інтегративного підходу, що в нашому випадку відтворює розвиток медіаосвіти в розвинених англomовних країнах. Загалом варто відзначити, що інтеграцію як процес поєднання та взаємопроникнення сьогодні вважають провідною тенденцією розвитку наукового знання й освітньої галузі, зокрема через процеси глобалізації. Культурна інтеграція – ознака сучасного світу. Тож інтегративний підхід також було розглянуто в праці із двох позицій: як методологічну основу дослідження, що забезпечує його цілісність, та як педагогічне явище, що визначає цілісність освіти, динаміку її розвитку.

Обрання компаративного підходу для нашого дослідження було закономірним через його загально-наукове спрямування. Про актуальність педагогічної компаративістики, у межах якої було проведено наше дослідження, зазначено в параграфі 1.1. Проте лише уточнимо, що використання цього підходу перед-

бачає дотримання правил, конкретизованих О. Локшиною: розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті, обов'язковість на основі виявлення спільностей / відмінностей виведення тенденцій / закономірностей / законів розвитку; практична зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій [100, с. 9]. Означений підхід було збагачено артикуляцією історичного аспекту шляхом застосування історико-порівняльного підходу.

Розуміючи еволюцію як поступальний процес змін, їхні закономірності та керованість, що можуть мати різні наслідки (прогрес/регрес) у розвитку певного явища, використовуємо еволюційний підхід як такий, що дає змогу встановити закономірності, виявити загальні риси, вектори та механізми розвитку педагогічного явища/процесу, визначити результат та спрогнозувати подальший розвиток медіаосвіти. Тож поряд із еволюційним підходом у роботі застосовано прогностичний підхід.

Прогностичний підхід: у використанні виокремленого підходу спираємося на зауваження О. Адаменко та Є. Хрикова про те, що особливістю науково-педагогічних робіт є їхнє спрямування на майбутнє. Зокрема О. Адаменко наголошує, що «реконструкція історії педагогічної науки необхідна передусім для розуміння її нинішнього стану й прогнозування її майбутнього розвитку» [3, с. 12]. Цю думку продовжує Є. Хриков, коли констатує, що минуле в галузі порівняльної педагогіки – «це теоретичні та практичні надбання у галузі освіти зарубіжних країн, а майбутнє – пропозиції дослідника, запровадження яких може підвищити ефективність національної освіти» [267, с. 59].

Також підкреслимо, що систему методів, які було використано на трьох рівнях дослідження (теоретико-методологічний, системно-аналітичний та узагальнювально-прогностичний), склали загальнонаукові (аналіз та синтез, індукція та дедукція, абстрагування та конкретизація, порівняння та зіставлення, класифікація та систематизація, узагальнення та інтерпретація), конкретно-наукові (пошуково-бібліографічний, теоретичне узагальнення наукової літератури, термінологічний аналіз, описово-аналітичний, логічно-структурний, системно-структурний, проблемно-пошуковий; теоретичного моделювання, хронологічно-системний, ретроспективний аналіз, порівняльно-зіставний аналіз, концептуально-теоретичний; прогностичний; метод наукової екстраполяції) та емпіричні (вивчення нормативно-правової та програмно-методичної документації; візуально-графічні методи) методи.

Конкретизуємо використання системи загальнонаукових та конкретно-наукових методів на кожному з рівнів дослідження: теоретико-методологічний, системно-аналітичний та узагальнювально-прогностичний.

Теоретико-методологічний рівень передбачав теоретичне осмислення проблеми дослідження; визначення наукового апарату; обґрунтування концепції, розроблення програми та методики дослідницького пошуку; формування дже-

рельної бази з проблем медіаосвіти; конкретизацію поняттєво-термінологічного апарату; первинне узагальнення дослідницьких матеріалів.

Використання загальнонаукових методів аналізу та синтезу дало змогу вивчити наукові праці, дотичні до теми дослідження, виявити особливості наукової позиції тих чи інших авторів, та провести об'єднувальні проблемно-тематичні паралелі наукового пошуку вчених. З цією ж метою було застосовано методи індукції та дедукції. Метод конкретизації спрямував дослідну роботу щодо ключових понять дослідження. Вивчення джерельної бази та встановлення доцільності використання низки дослідницьких методів та підходів відбувалося із використанням методу класифікації та систематизації здобутих відомостей, які було систематизовано. Метод узагальнення дав змогу зробити проміжні висновки дослідження, крім того узагальнені погляди вчених були піддані авторській інтерпретації відповідно до мети наукової роботи.

Технологічний інструментарій проведення дослідження на цьому етапі становили пошуково-бібліографічний метод, метод теоретичного узагальнення наукової літератури; метод термінологічного аналізу; описово-аналітичний, логічно-структурний та системно-структурний методи.

Використання пошуково-бібліографічного методу сприяло створенню ґрунтовної джерельної бази дослідження, встановленню ступеня наукового вивчення проблеми медіаосвіти в Україні та світі шляхом аналізу та класифікації матеріалів дослідження (дисертації, автореферати, монографії та праці, що містяться у періодичних наукових виданнях). Вивчення матеріалів, що становили джерельну базу дослідження відбувалося із використанням методу теоретичного узагальнення, який дав можливість дійти висновку про провідні напрями висвітлення проблеми медіаосвіти у вітчизняному та зарубіжному дискурсах.

Метод термінологічного аналізу було застосовано задля уточнення ключових та похідних понять дослідження (медіа, освіта, медіаосвіта; інформаційна грамотність та медіаграмотність, медіакомпетентність, медіапростір), встановлення їхнього взаємозв'язку та денотативно-конотативної субординації. У використанні цього методу ми спиралися на думку М. Вакуленко [23] та А. Зеленько [60], які констатують, що в сучасній лінгвістичній парадигмі «описове мовознавство поступилося компаративізму», оскільки «аналіз мовних явищ небачено збагатився», розширившись в ареальному й історичному аспектах» [60, с. 385]. Вияв цього явища ми спостерігали під час нашого звернення до наявних у сучасній науці дефініцій ключових понять нашої роботи. Використання цього методу уможливило проведення порівняльного аналізу поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених щодо аналізованих у роботі понять та педагогічних явищ шляхом виокремлення родової ознаки поняття та його видових відмінностей, які встановлюють у контексті певних наукових концепцій та педагогічного досвіду.

Описово-аналітичний метод вивчення наукової літератури дав змогу виявити найбільш ефективні, з нашого погляду, методологічні підходи та методи для орга-

нізації та проведення історико-педагогічного дослідження порівняльно-зіставного спрямування; визначити сукупність теоретичних підходів до висвітлення проблем медіаосвіти.

Логічно-структурний метод сприяв побудові дослідження, встановленню внутрішніх зв'язків між його окремими компонентами відповідно до мети та завдань дослідження на кожному його рівні. Таким чином цей метод був безпосередньо пов'язаний із структурно-системним методом, до основи якого було покладено поняття медіаосвіти як певної системи із своїми внутрішніми функціональними складниками, розгляд яких проводився відповідно до певних хронологічних меж за структурованим алгоритмом.

Серед емпіричних методів затребуваним стало, зокрема, вивчення світових нормативно-правових актів, які регулювали та регулюють імплементацію медіа-складника до змісту освіти загалом та учнівської молоді зокрема. Також на цьому етапі було використано візуально-графічні засоби (таблиці, рисунки), які унаочнили: трактування поняття «медіаосвіти» та «медіаграмотності» у світовому та вітчизняному науковому дискурсах; аналіз педагогічних категорій грамотності, освіченості, компетентності, культури та менталітету в контексті безперервної медіаосвіти; результати опитування відомих зарубіжних медіапедагогів щодо визначення ключових понять медіаосвіти; порівняльний аналіз завдань інформаційної грамотності та медіаграмотності; екосистема медіа- та інформаційної грамотності: основні поняття МІГ; використання ключових понять дослідження в працях українських та зарубіжних авторів тощо.

Системно-аналітичний рівень був спрямований на: вивчення джерельної бази та систематизацію фактологічного матеріалу, обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, здійснення ретроспективного та порівняльно-зіставного аналізу розвитку медіаосвіти учнів у досліджуваних країнах; розроблення періодизації розвитку проблеми.

Відповідно широкого застосування на цьому етапі зазнали загальнонаукові методи аналізу та синтезу, оскільки в загальному русі розвитку освіти, зокрема медіаосвіти, тієї чи тієї країни, було покроково виокремлено ті елементи, що в сукупності внутрішніх зв'язків створюють нову єдність – особливості функціонування освітнього медіапростору. Метод абстрагування сприяв розробленню структурно-концептуальної моделі дослідження. Метод систематизації уможливив узагальнення результатів проведеного порівняльно-зіставного аналізу розвитку систем медіаосвіти в розвинених англomовних країнах.

До конкретно-наукових методів цього етапу віднесено: проблемно-пошуковий; теоретичного моделювання; хронологічно-системний; ретроспективний аналіз, порівняльно-зіставний методи та метод періодизації.

Проблемно-пошуковий метод дав змогу провести системний та комплексний аналіз теоретичного (зокрема, провести критичний аналіз теорій інформаційного суспільства; проаналізувати основні чинники, що сприяють глобалізації інфор-

маційного простору світового інформаційного співтовариства) та практичного доробку (зокрема, проаналізувати інтернет-сайти асоціацій / центрів медіаосвіти / медіаграмотності) здійснення медіаосвіти в розвинених англomовних країнах та виявити проблеми, які досі лишаються актуальними (зокрема підготовка молодого покоління до життя в медіатизованому суспільстві в режимі постійного діалогу із засобами масової інформації та комунікації). Цей метод допоміг встановити зв'язок із світовою проблемою глобалізації та розвитком освітніх процесів на підставі опрацювання матеріалів роботи міжнародних організацій, чия діяльність спрямована на розвиток медіаосвіти, виявлення та опрацювання науково-теоретичних досліджень вітчизняних науковців.

Метод теоретичного моделювання в нашому дослідженні був застосований як методична структура дослідження, що відбиває авторську концепцію. У формуванні власної структурно-концептуальної моделі дослідження ми спиралися на аналогічні моделі, представлені в інших дисертаційних працях, проаналізованих у параграфі 1.1.

Хронологічно-системний та ретроспективний методи дали змогу простежити розвиток медіаосвіти у світі в глобалізаційному контексті та виявити соціокультурні передумови означеного процесу. Тобто медіаосвіта розглядалася як певне системне утворення, яке в різних країнах має власну (особливу) структуру, зміст, засоби, що формувалися впродовж певного часу, у межах визначеного хронологічного періоду. Ретроспективний метод дав змогу відтворити хронологію появи ідеологічного (теоретичного) підмурку медіаосвіти (теорії постіндустріального та інформаційного суспільства).

Порівняльно-зіставний метод сприяв: порівнянню інформаційної політики США, Канади та Великої Британії; здійсненню аналітичного зіставлення статистичних даних, нормативних документів різних країн; проведенню аналізу освітніх стандартів та виявленню сукупності навчальних предметів, до змісту яких інтегровано медіаосвітній компонент; виявленню спільного та відмінного в розвитку медіаосвіти в США, Великій Британії, Канаді та Австралії.

Метод періодизації було використано задля встановлення хронологічних меж дослідження, визначення та обґрунтування періодів розвитку медіаосвіти в розвинених англomовних країнах (підготовчий період (20–70 рр. XX ст.), перехідний період (80-ті рр. XX ст.), період інституалізації (90-ті рр. XX ст.), період цифровізації (2000-ті рр. XXI ст.) та період постправди (10-і рр. XXI ст.)) та періодів розвитку медіаосвіти в незалежній Україні, що охоплює імпліцитний період (1989–1999 рр.), період інституалізації (2000–2009 рр.), концептуально-апробаційний період (2010–2015 рр.), концептуально-стандартизаційний період (2016–2020 рр.).

На цьому етапі було широко застосовано емпіричні методи, зокрема вивчення міжнародних документів (декларації та рекомендації ЮНЕСКО та Ради Європи, матеріали міжнародних форумів та конференцій з медіаосвіти, тощо), що визначають мету, завдання та інструменти медіаосвіти. Завдяки цьому методу

стало можливим увиразнення результатів аналітичного вивчення матеріалів дослідження: основні аспекти впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів, аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів, основні положення та рекомендації Грюнвальдської Декларації, основні події Глобальних тижнів медіа- та інформаційної грамотності тощо.

Узагальнювально-прогностичний рівень передбачав узагальнення результатів наукових пошуків; окреслення тенденції розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти англomовних країн (кінець ХХ – початок ХХІ ст.; виявлення особливостей медіаосвіти учнів в Україні; розроблення рекомендацій щодо використання конструктивних ідей досвіду англomовних країн щодо медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти; впровадження результатів дослідження в освітню практику; оформлення рукопису.

Загальнонаукові методи аналіз і синтез, систематизація й узагальнення та інтерпретація, були спрямовані на формулювання та уточнення проміжних та основних висновків дослідження, виявленню системних зв'язків, які забезпечують функціонування медіаосвіти та визначають перспективи її подальшого розвитку як в розвинутих англomовних країнах, так і в Україні.

Застосування концептуально-теоретичного методу уможливило на підставі аналітичного вивчення та теоретичного узагальнення матеріалу дослідження формулювання власної дослідницької концепції.

Використання прогностичного методу, як і методу наукової екстраполяції, на сьогодні вважають обов'язковим у педагогічному, історико-педагогічному, зокрема компаративістському, дослідженнях. Прогностичний метод сприяв встановленню перспективних напрямів розвитку медіаосвіти, сприяв обґрунтуванню використання позитивного досвіду закордонних колег у вітчизняному освітньому просторі, тобто обумовив застосування методу наукової екстраполяції. У залученні цього методу до нашого дослідження ми спиралися на позицію М. Минківської, яка стверджує, що метод екстраполяції «передбачає розповсюдження певних закономірностей або тенденцій, що спостерігаються у визначений базовий часовий інтервал, на інший прогностичний часовий інтервал. Простіше кажучи, екстраполяція дає змогу побачити майбутнє як відфільтровану (ідеальну) сучасність» [122, с. 123]. У нашому дослідженні застосування методу екстраполяції сприяло встановленню можливостей перенесення світових позитивних практик медіаосвіти учнів у розвинутих англomовних країнах на українську сучасність.

До системи емпіричних методів на цьому рівні було віднесено вивчення нормативно-правової та програмно-методичної документації. Візуально-графічні методи дали змогу проаналізувати нормативно-правову базу вітчизняної системи освіти щодо медіаосвітнього компоненту, та унаочнити результати дослідження у відповідних діаграмах та схемах, структурувати та систематизувати Додатки дослідження.

Окреслену систему наукових принципів, методологічних підходів, методів відображено в структурі та змісті проведеного дослідження.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз праць українських та зарубіжних науковців уможливив виокремлення таких напрямів розгляду досліджуваного феномену, як: проблема медіаосвіти в контексті міжкультурних досліджень (І. Абрамова, А. Баранецька, В. Березенко, І. Бондаренко, Т. Варіс (T. Varis), Н. Виговська, Д. Кіслов, Р. К'юбі (R. Kubey), М. Осюхіна, К. Сіріньок-Долганова, Т. Торнеро (T. Tornero) та ін.); розвиток критичного мислення аудиторії у процесі медіаосвіти (Е. Грег (E. Gregg), П. Макларена (P. McLaren), О. Петрунько, С. Рейлі (S. Reilly), С. Фанк (S. Funk), Р. Хаммер (R. Hammer), Д. Шолль (D. Sholle) та ін.); історія медіаосвіти (І. Архангельська, Г. Головченко, В. Колесніченко, Г. Михалева, А. Новікова, Г. Онкович, О. Печенкіна, М. Повел (M. Powell), О. Федоров, І. Челишова та ін.); теорія медіа та медіаосвіти (Д. Бакінгем (D. Buckingham), О. Волошенюк, Т. Іванова, В. Іванов, Е. Лі (A. Lee), Д. Поттер (D. Potter), Е. Сілверблет (A. Silverblatt), І. Фатєєва та ін.); технології навчання медіаосвіти в шкільній освіті (К. Ворсноп (C. Worsnop), І. Жилавська, Н. Йоко (N. Yoko), С. Макдоналд (S. McDonald), Л. Мастерман (L. Masterman), Д. Сефтон-Грін (J. Sefton-Green), Е. Харт (A. Hart), С. Шумаєва та ін.); проблеми медіапсихології (О. Баришполець, О. Вознесенська, О. Голубєва, Г. Мироненко, Л. Найдьонова, І. Підгірна, Н. Обухова, Н. Череповська та ін.); формування медіакомпетентності (Ю. Горун, І. Гушлеська, С. Іць, Ю. Казаков, І. Колеснікова, І. Костюхіна, В. Кравчук, Н. Литвин, М. Матвійчук, Н. Муқан, К. Нагорна, Г. Онкович, Т. Фурсікова, М. Ячменик та ін.). Підтверджено, що в умовах інтенсифікації затребуваності розроблення концептуальних засад медіаосвіти актуальність наукових розвідок зростає.

Розроблена авторська методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження тенденцій розвитку медіаосвіти в розвинутих англomовних країнах позиціонується як рамка для вивчення її властивостей на основі аналізу фактів і знання. Модель охоплює три рівні: теоретико-методологічний, орієнтований на теоретичне осмислення проблеми дослідження; обґрунтування концептуальних орієнтирів, конкретизацію поняттєво-термінологічного апарату, добір методів, первинне узагальнення дослідницьких матеріалів; системно-аналітичний рівень передбачає систематизацію фактологічного матеріалу на основі автентичної джерельної бази, здійснення ретроспективного та порівняльного аналізу розвитку медіаосвіти учнів у досліджуваних країнах; узагальнювально-прогностичний рівень орієнтовано на синтез результатів у форматах окреслення тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти англomовних країн, виявлення особливостей медіаосвіти учнів в Україні; розроблення рекомендацій щодо використання конструктивних ідей досвіду англomовних країн з медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти в Україні.

Обґрунтовано поняттєво-термінологічний інструментарій. Базовими термінами дослідження визначено «медіа», «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіа- та

інформаційна грамотність», «вивчення медіа». З'ясовано, що термін «медіаосвіта» офіційно на світовому рівні вперше використано 1973 р. на засіданні Сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення. На основі порівняння констатовано, що у Сполученому Королівстві та в Україні загальнонавчаними є терміни «медіаосвіта» та «медіаграмотність», останній розглядають як результат медіаосвіти. В Україні в останні роки поширення набуває термін «медіа- та інформаційна грамотність»/«інфомедійна грамотність». В Австралії базовим терміном є «медіаосвіта». У Канаді та США пріоритетність має «медіаграмотність». У США й Австралії поширення набуває термін «вивчення медіа» (media studies, media studies viewing). Зроблено висновок, що в сучасному інформаційному суспільстві медіаосвіту трактують з позиції процесу навчання; напряму в педагогіці; педагогічного руху; суспільно просвітницької або культурно-просвітницької діяльності; процесу розвитку особистості тощо. На підставі компаративного аналізу уточнено дефініцію «медіаосвіта», яку в монографії трактуємо як освіту, спрямовану на формування в учня сукупності знань, компетентностей і практик, за допомогою яких він/вона може отримувати, аналізувати, оцінювати, генерувати, інтерпретувати всі форми медіаповідомлень з розумінням соціокультурного та політичного контексту, використовуючи необхідні засоби на творчій, законній і етичній основі.

РОЗДІЛ 2

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ

2.1. Глобалізаційний контекст та соціокультурні передумови розвитку медіаосвіти у світі

Будь-який прогрес у технології передання інформації та будь-який важливий винахід впливає на життя всього людства, особливо на соціально-політичну та культурну сфери його діяльності. Найважливіша характеристика сучасної світової системи — це глобалізація, що є багатовимірним процесом, реалізацію якого можна одночасно простежити на різних рівнях: і на рівні ринку, фінансів і виробництва, і на рівні комунікацій. Глобалізація у сфері комунікацій є безперешкодним цілодобовим рухом інформаційних потоків, у яких циркулює медіаконтент незалежно від національної приналежності його творців. У зв'язку з цим вважаємо правомірним досліджувати процес розвитку медіаосвіти в глобалізаційному контексті, зважаючи на соціокультурні передумови виникнення цього явища. Тема глобалізації є об'єктом обговорення в засобах масової інформації англomовних культур.

Одним із найзначніших інноваційних впливів глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства й особистості. Цей процес зумовлює принципові зміни в загальній філософії освіти, ставить нові завдання та водночас розширює можливості психолого-педагогічного пошуку [265, с. 31].

У другій половині ХХ — початку ХХІ ст. на розвиток людства значною мірою вплинуло створення глобального інформаційного простору. Такі зміни сучасності за значимістю можна порівняти з епохою великих географічних відкриттів. Необхідність створення системи глобального сполучення у світі виникла у зв'язку з освоєнням нових континентів. Це призвело до появи нових перспектив економічного розвитку та, внаслідок цього, створило можливість швидко переміщатися та передавати товари на великі відстані. Отже, швидкими темпами стала розвиватися міжнародна торгівля, яка, взаємодіючи з розвинутою транспортною інфраструктурою, була невіддільним елементом, економічного розвитку держав.

Подальший історичний розвиток міжнародних відносин відбувався під впливом нового явища — глобалізації. Глобалізація — це «подолання і навіть ліквідація традиційних кордонів між державами шляхом формування єдиного технологічного, торговельного, економічного та інформаційного простору» [48, с. 85]. Термін був уведений американським економістом Т. Левіттом для означення феномену злиття ринків певної продукції.

Теоретики у сфері глобалізації стверджують, що з 1980-х рр. міжрегіональні та «детериторіалізовані» потоки соціальної взаємодії досягли безпрецедентного

рівня [333]. Ці детериторіалізовані потоки ідей, людей, товарів і грошей підтримували нові інформаційні та комунікаційні технології, які впливали на здатність національних держав правильно спрямовувати власну політику та збільшувати кількість недержавних політичних суб'єктів [с. 721].

Австралійський філософ освіти С. Канінгхем зазначає, що «глобалізація як правило об'єднує низку споріднених концептів: інтернаціоналізацію виробництва, торгівлі та фінансів, розвиток мультинаціональних корпорацій, дерегуляцію фінансових ринків; міжнародну мобільність людей, розвиток діаспорних та іммігрантських громад та зростаюча мультинаціональність суспільства в розвинених країнах; міжнародні комунікаційні потоки, що здійснюються за допомогою телекомунікаційних медіатехнологій та забезпечують транснаціональне поширення культурних послуг, образів, предметів масового споживання; глобальну циркуляцію ідей і понять, експорт «культурно-імперіалістичних» західних цінностей, розвиток міжнародних організацій тощо» [411].

Спочатку в Європі, а згодом і в усьому світі відбувалося формування єдиного світового ринку товарів, послуг, капіталів і знань, змінювалася структура світової економіки. У ту епоху зародилося поняття взаємозалежності, яке означало, що для підтримки та розвитку власної економічної конкурентоспроможності, держави більше не могли обмежуватися лише національними ресурсами, а потребували ресурсів інших країн.

Вплив глобалізації на освіту почався в середині 1970-х років після краху кейнсіанської економічної політики [524], що поступилася місцем неоліберальним підходам до публічної стратегії. Ці підходи були зосереджені на зменшенні державних витрат за рахунок фіскальної консервативності та підвищення економічної конкурентоспроможності, досягнутої шляхом вивільнення торгівлі та приватизації. Це значно вплинуло на освіту та призвело до того, що цілі освіти були безпосередньо пов'язані з конкурентоспроможністю трудових ресурсів, механізмами ринкової моделі (наприклад, поручителі та приватні школи) та поліпшенням ефективності системи. Ефективність роботи системи згодом перетворилася на стандартизовані механізми тестування та підзвітності [678].

Впливу глобалізації на розвиток освіти присвячено дослідження широкого кола зарубіжних і вітчизняних теоретиків, таких, як С. Болл (S. Ball), Н. Бурбулес (N. Burbules), Е. Гідденс (A. Giddens), Ж. Делор (J. Delors), Б. Лінгард (B. Lingard), П. Скотт (P. Scott), В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Згуровський, В. Кремень, О. Локшина, А. Сбруєва та ін.

А. Сбруєва виокремлює три основні аспекти впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів: політичний, економічний та культурний.

Концепцію інформаційного суспільства розробили та впровадили такі зарубіжні дослідники: Д. Белл, Дж. Бенігер, З. Бжезінський, Р. Брейтенштейн, Е. Дж. Вільсон, В. Дайзард, Р. Дарендорф, Д. Естер, М. Кастельс, Й. Масуда, Дж. Нейсбіт, Д. Рісманда, Т. Розак, Е. Тоффлер, А. Турен, Ф. Уебстер, Ф. Феррароті та ін.

Взаємозалежність держав одна від одної є одним з ключових аспектів глобалізації. У цьому аспекті цінними є ідеї «глобального села» (Т. Маклюен), інформаційного суспільства (Ю. Хаяші); ідеї трансформації людських цінностей в інформаційному суспільстві (І. Масуд); ідеї інформаційного суспільства та постіндустріалізму (Ф. Махлуп, Т. Умесано, Д. Белл) тощо.

У 40-х і 50-х рр. ХХ ст. в працях економіста К. Кларка та французького соціолога Ж. Фурастьє було сформульовано найважливіші методологічні положення теорії постіндустріального суспільства [29]. Ж. Фурастьє вважав, що основне завдання системи освіти – забезпечити адаптацію молодого покоління до реальних умов життя суспільства, його соціальних відносин і моральних стандартів. Саме в такому контексті він розглядав ідеал особистості, шляхи її формування та роль школи в цьому процесі. У працях 1940–50-х рр. («Велика надія ХХ століття», «Революція на Заході» тощо) дослідник стверджував, що індустріальне суспільство потребує формування особистості нового типу, яка має бути звільнена від впливу колишньої традиційної культури. Такий тип вже сформувався в США, де культурно-історичні традиції були менш сильні, ніж у Європі. Ж. Фурастьє визнавав, що «середньому американцю» властивими є нерозвиненість в питаннях гуманітарної культури, гіпертрофованій практицизм, зневага до духовних і естетичних ідеалів, що склалися в Європі протягом багатьох століть. Проте він має імунітет щодо «міфологічних ідей» і здатний швидко адаптуватися до мінливих умов. Саме на формування такої людини мають бути зорієнтовані всі виховні впливи в західноєвропейських країнах.

На початку 60-х рр. Ф. Махлуп [629] і Т. Умесао [428] впровадили в науковий обіг одночасно в США і Японії термін «інформаційне суспільство».

Один з найвідоміших американських соціологів ХХ ст. Д. Белл в 50-х рр. розробив теорію постіндустріального суспільства, у якій, по суті, сформулював усі основні риси, властиві інформаційному суспільству, перехід до якого став у кінці ХХ – початку ХХІ ст. загальноновизнаним історичним фактом. На його думку, інформаційне суспільство – це нова назва для постіндустріального суспільства, яка підкреслює визначення його соціальної структури – інформацію. Д. Белл виокремив основні ознаки інформаційної доби [348]. Конвергенція ідей інформаційного суспільства та постіндустріалізму виявляється в таких важливих процесах, як:

- 1) концентрація уваги на тих чи інших аспектах наявних у суспільстві відносин щодо інформації, способів і засобів її передання, зберігання та перероблення;
- 2) орієнтованість на майбутнє;
- 3) пріоритет теорії над емпіризмом;
- 4) кодифікація знань в абстрактних системах символів, що можуть використовувати для інтерпретації різноманітних сфер досвіду.

Д. Белл вважав, що «сама зміна в усвідомленні природи інновацій робить вирішальним теоретичне знання ... університет або будь-яка інша форма інституціоналізації знання буде центральним інститутом наступні сотні років завдяки своїй ролі джерела інновацій і знання» [347].

Якщо Д. Белл, як ми зазначили вище, пов'язував комп'ютеризацію зі зростанням ролі саме наукового знання, то видатний представник критичної соціології, американський вчений М. Постер наполягає на тому, що адекватне соціологічне дослідження електронно опосередкованих комунікацій можливе лише в тому випадку, якщо дискурс науки позбавляється привілейованого статусу серед інших видів дискурсу [706]. Погоджуючись з Беллом у тому, що в якомусь сенсі знання (або інформація) є основною «віссю» сучасного суспільства, М. Постер вважає, що Д. Белл, висуваючи ідею інформаційної економіки, неправомірно зводить комунікацію до економічної метафори, оминаючи питання культури.

З огляду на глибину та розмах технологічних і соціальних наслідків комп'ютеризації та інформатизації різних сфер суспільного життя, їх нерідко називають комп'ютерною або інформаційною революцією. Більше того, західна суспільно-політична думка висунула різні варіанти так званої концепції «інформаційного суспільства», що має на меті пояснення нових явищ, утворених новим етапом науково-технічного прогресу, комп'ютерною та інформаційною революцією. На сьогодні в західній суспільно-політичній думці вона поступово починає посідати те місце, яке в 70-х роках належало теорії постіндустріального суспільства. Цю думку ми підтверджуємо тим, що низка провідних дослідників, які сформулювали теорію постіндустріального суспільства, як, наприклад, Д. Белл, наразі є прихильниками концепції інформаційного суспільства. Для самого Д. Белла концепція інформаційного суспільства стала своєрідним новим етапом розвитку теорії постіндустріального суспільства. Як констатував дослідник, революція в організації та обробленні інформації та знання, у якій основну роль відіграє комп'ютер, розвивається в контексті того, що він назвав би постіндустріальним суспільством [347].

У. Мартін зробив спробу виокремити і сформулювати основні властивості інформаційного суспільства за такими критеріями:

- технологічний (ключовий чинник — інформаційна технологія, яка широко застосовується у виробництві, установах, системі освіти й у побуті);
- соціальний (інформація є важливим стимулятором зміни якості життя, формується та затверджується «інформаційна свідомість» завдяки широкому доступу до інформації);
- економічний (інформація є ключовим чинником в економіці як ресурс, послуга, товар, джерело доданої вартості та зайнятості);
- політичний (свобода інформації, яка веде до політичного процесу, який окреслюється збільшенням участі та консенсусом між різними класами і соціальними верствами населення);
- культурний (визнання культурної цінності інформації за допомогою сприяння утвердженню інформаційних цінностей в інтересах розвитку окремого індивіда та суспільства загалом) [873].

Водночас У. Мартін звертає увагу на те, що комунікація є ключовим елементом інформаційного суспільства. На думку автора, інформаційне суспільство

можна визначити як суспільство, у якому якість життя так само, як перспективи соціальних змін й економічного розвитку, все більше залежать від інформації та її експлуатації.

Одна з найбільш цікавих і розроблених філософських концепцій інформаційного суспільства належить І. Масуда [621, с. 31], який розглядає комп'ютерні технології як фундамент нового суспільства. Особливу увагу він приділяє трансформації людських цінностей у глобальному інформаційному суспільстві.

Важливими для нашого дослідження є дослідження професора Каліфорнійського університету М. Кастельса. Зокрема, його праця «Інформаційна епоха» є енциклопедичним аналізом ролі інформації. На думку вченого, інформаційна епоха — це поява «нового суспільства», що виникла завдяки розгортанню мереж, які забезпечуються інформаційно-комунікативними технологіями, і в якому пріоритетне значення мають інформаційні потоки. За його словами, «знання й інформація стали основною сировиною сучасного виробничого процесу, а освіта — основним якісним показником праці, тому новими виробниками за інформаційного капіталізму є ті генератори знань і розробники інформації, чий внесок в економіку ... найбільш значущий» [379, с. 345].

Великий внесок у розвиток доктрини постіндустріалізму вніс американський політолог З. Бжезинський. Він виклав основні положення своєї футурологічної концепції в дослідженні «Між двох століть. Роль США в техногенну епоху». Постіндустріальне суспільство, стверджує З. Бжезинський, стає технотронним суспільством, яке «в культурному, психологічному, соціальному та економічному плані формується під впливом техніки й електроніки, особливо розвиненою в галузі комп'ютерів і комунікацій» [16].

Важливою для нашого дослідження є теорія американського футуролога і соціолога Е. Тоффлера, який визначив в кінці ХХ ст. нові параметри суспільного ладу, «що базуються не на багатстві чи насильстві, а на інтелекті та знанні, які дає інформація» [250, с. 8]. Як відомо, кожна епоха має власних лідерів серед форм культури, що найбільш ефективно задовольняють інтереси та потреби людини, тобто виявляються найбільш дієвими як з боку виконання своїх соціальних функцій, так і з боку взаєморозуміння і консолідації членів суспільства. У зв'язку з цим можна констатувати, що «культура — явище суспільне, тобто соціальне» [103].

Безсумнівно, вище розглянуті дослідження зарубіжних учених зробили величезний вплив на формування в інформаційному суспільстві системи сучасних поглядів на світ, становлення нової сукупності культурних цінностей, сприяли оптимізації суспільної свідомості.

Завершити критичний аналіз наукових теорій інформаційного суспільства, на нашу думку, буде доречно працею Ф. Вебстера «Теорії інформаційного суспільства». Це дослідження є своєрідним підсумком-аналізом теорій Д. Белла, М. Кастельса,

Г. Шиллера, Е. Гідденса, Ж. Бодріяра та ін. Усі їхні дослідження були для Ф. Вебстера відправною точкою нового підходу до розуміння сучасних суспільств. Він писав: «...вражає, що за всієї суперечливості поглядів усі вчені погоджуються в одному: інформація є чимось особливим. ...Але, у той же час, дослідники розходилися в уявленнях про те, які форми може мати ця інформація, чому вона посідає центральне місце в сучасних системах і як вона впливає на соціальні, економічні та політичні відносини» [26].

Ф. Вебстер розглядав інформацію як товар й аналізував ринок мережевих послуг. Ринковий підхід до інформаційної сфери, на його думку, призвів до зменшення фінансової підтримки інформаційних центрів, урізання бюджетів музеїв, художніх галерей, бібліотек, органів державної статистики, системи освіти Сполученого Королівства [26]. З середини 1970-х рр. урядова політика Сполученого Королівства полягала в тому, щоб найбільш ефективним шляхом здійснити в країні «інформаційну революцію», і таким чином перетворити інформаційне обслуговування на бізнес. З цією метою бюджетне фінансування інформаційної сфери було скорочено, у низці центрів насаджували комерційний підхід до діяльності. На думку Ф. Вебстера, Г. Шиллер став свідком аналогічного розвитку подій у США. Все це здавалося спробою поширити комерційний підхід до інформації на всю соціальну сферу. У результаті цього бібліотеки скоротили години роботи, стали відчувати брак коштів на придбання книг, платним став доступ на ті виставки, на які раніше був вільний вхід тощо. Ціни на інформацію органів влади підвищувалися, випереджаючи інфляцію, в університетах скорочували курси, які не користуються великою популярністю. Г. Шиллер все це називає «поступовою деградацією соціальної сфери і громадських служб», яка в майбутньому серйозно позначиться на здатності суспільства створювати та споживати інформацію.

За узагальнень Ф. Вебстера, вчені, що досліджують проблеми інформаційного суспільства, дійшли практично єдиної думки про те, що інформаційні мас-медіа поглинають людську індивідуальність. У зв'язку з цим вчений розглядає сучасних менеджерів, програмістів, креативних працівників мас-медіа й тих, хто працює в креативних сферах як провідників у світ інформаційного суспільства. Ця зміна, відчута Ф. Вебстер, у напряму аналізу від технології до людини стає найважливішою відмінністю західного інформаційного суспільства XXI ст.

Створення концепції інформаційного суспільства є необхідним засобом підвищення конкурентоспроможності держави на міжнародних ринках, надання власним громадянам можливості отримати освіту та працевлаштуватися в сучасному інформаційному світі. Програми та концепції кожної держави розраховані лише на ті елементи інформаційної індустрії, на які держава може впливати, хоча ця сфера майже цілком зосереджена в приватному секторі, який і ризикує своїми капіталами. Водночас основне завдання держави — створити сприятливі умови для залучення капіталів до інформаційної галузі для подальшої розбудови інформаційного суспільства.

Підходи до побудови інформаційного суспільства значно відрізняються. Наприклад, у США увагу акцентують на технологічних аспектах, у Європі — на соціальних вимірах.

Уряд США зробив пріоритетом власної політики розвиток інформаційної інфраструктури. Відомою ініціативою, яка реалізується у США з 1993 р., є «Національна інформаційна інфраструктура: план дій». Згідно з цією ініціативою визнається, що інформаційну інфраструктуру створює переважно приватний сектор, при цьому держава має відігравати істотну роль для забезпечення всіх американців інформаційними ресурсами за доступними цінами.

У Канаді концепцію національного суспільства розглядають як засіб збереження культурної ідентичності перед загрозою інформаційної експансії США і засіб входження до економіки наступного століття.

Значних успіхів досягло Сполучене Королівство, яке послідовно проводить політику надання інформації та послуг громадянам з боку держави через інтернет. Так державна інформаційна служба країни забезпечує доступ до більш як 300 державних організацій.

На нашу думку, з постіндустріальною трансформацією суспільного життя істотно змінилася стратифікаційна картина як західного, так і українського суспільства; інституціалізувались культурні цінності, пов'язані з самореалізацією особистості в сучасній медіакulturі.

Перехід до інформаційного суспільства досить добре підготував сучасну людину до швидкого сприйняття великих обсягів інформації. Водночас поставив актуальне питання: необхідність якнайшвидшого оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформацією. Крім того, наслідком нових умов засвоєння інформації стала залежність людини від інформації. Тому сучасні вчені вважають, що в XXI ст. недостатньо вміти самостійно засвоювати та накопичувати інформацію, а треба навчитися такої технології роботи з інформацією, яка підготує людину до ухвалення рішень на основі колективного інформаційного знання. Це свідчить про те, що сучасна людина мусить мати певний рівень культури поведінки з інформацією, культури спілкування, культури розуміння / розпізнавання знакових систем, сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, засвоювати та використовувати знання в галузі медіа.

Для відбиття цього факту й було запроваджено категорію інформаційного суспільства, як «інформаційної культури», безпосередньо пов'язаної з терміном медіа.

Медіа (від лат. Medium — засіб, посередник) — це термін XX ст., запроваджений канадським соціологом і публіцистом Г.-М. Маклюеном (якого вважають одним з перших теоретиків, який створив власну культуртипологію) і спочатку вживався на позначення будь-якого явища масової (тиражованої) культури, що дало можливість переглянути історію та теорію культури, використовуючи нову термінологію. Г.-М. Маклюен присвятив свої праці аналізу комунікативних каналів

у культурі та досліджував повсякденне життя людини в інформаційному суспільстві — світі, створеному новітніми засобами масової інформації.

Г.-М. Маклюен сприймав технічні новації як метафори: «Всі засоби комунікації — метафори в дії». Як будь-яка метафора, вони переписують світ. «Мова медіа, як і будь-яка інша мова, — це технологія. Людині не дано усвідомити вплив засобів, а тому вона дивиться на світ через дзеркало заднього виду: нові засоби усвідомлюються як продовження старих, вони видимі, але непомітні. Лише митцю дано бути антеною нації. Бути митцем — означає управляти метафорами» [106, с. 35]. Такий маніфест Г.-М. Маклюена став стрижнем багатьох його досліджень.

Аналізу сучасних медіа присвячено працю Р. Барта «Міфології». Замість терміну «медіа» Барт вживає поняття «сучасні міфи», проте в його розумінні міф втрачає функцію тлумачення та набуває здатності маскування ідеології. Міфи, на думку Р. Барта, слугують не для вирішення, уникнення протиріч, а задля їх «натуралізації», «заклинання» і виправдання. Це дає змогу відзначити певну подвійність у використанні слова «міф» і розуміти під штучними міфологіями саме медіаоболонку [12, с. 233–234.].

У такому суспільстві стандарти життя, форми праці та відпочинку, система освіти та ринок перебувають під значним впливом досягнень у сфері інформації та знання.

Інформатизація та комп'ютеризація вимагають від людей нових навичок, нових знань і нового мислення, покликаних забезпечити адаптацію до умов і реалій комп'ютеризованого суспільства та забезпечити йому гідне місце в цьому суспільстві. Тому не можна не погодитися з У. Мартіном у тому, що інформатизація впливає на образ і якість життя всіх членів суспільства як на індивідуальному, так і на організаційному рівні, на робочому місці й у побуті. Добре це чи погано, але вона, пише автор, є силою, яка не просто трансформує життя цілих спільнот, але сприяє розбудові самого контексту стосунків між людьми [72].

Для позначення й опису технічних засобів, за допомогою яких створюється комунікаційний простір сучасного інформаційного суспільства, вживають поняття «засоби масової комунікації». Воно охоплює телебачення, радіо, пресу, які протягом усього ХХ ст. були основними комунікаційними засобами, за допомогою яких професійні журналісти створювали та розповсюджували інформацію.

Однак поява нового технічного засобу — комп'ютера (а згодом інтернету) — внесла істотні корективи в систему масової комунікації. Вона вийшла за межі своїх звичних інституціональних утворень. Наприклад, розвиток мобільного зв'язку призвів до створення пристроїв, які індивід використовує як для міжособистісної комунікації (телефон), так і масової (прослуховування радіо).

Якщо проаналізувати основні чинники, що сприяють глобалізації інформаційного простору світового інформаційного співтовариства, то серед них можна виокремити такі:

5. Розвиток глобальної системи телебачення та радіомовлення на основі використання супутникових систем зв'язку, що покривають сьогодні всю поверхню земної кулі. Завдяки цьому практично в будь-якій точці нашої планети сьогодні забезпечено прийом телевізійних і радіопрограм найбільших світових телерадіокомпаній (такі медіагіганти, як CNN, BBC, Euronews, Foxnews тощо), які працюють цілодобово та передають найважливіші новини, а також новини економіки, науки, освіти та культури.

6. Розвиток глобальних інформаційно-телекомунікаційних мереж. Виразним прикладом тут є мережа інтернет, яка сьогодні охоплює практично всю земну кулю і кількість користувачів у якій продовжує постійно зростати. Будь-яка інформація може здолати маршрут у 15 000 миль за секунди: «Парадигма глобалізації підкреслює той факт, що тепер інформація може пройти 15 000 миль за одну мить» [361]. Якщо радіомовленню знадобилося 40 років, щоб здобути аудиторію в 50 мільйонів осіб, телебаченню — 15 років, то глобальній мережі інтернет — 3 роки [762, с. 11–15].

7. Глобалізація телефонного зв'язку, у тому числі мобільного. За допомогою мобільного телефону вже сьогодні можна зв'язатися з абонентами в багатьох розвинених країнах світу, а за кілька років ця мережа охоплюватиме вже всю нашу планету.

8. Поява принципово нових засобів і технологій для інформаційних комунікацій. Тут, насамперед, необхідно відзначити персональні цифрові комунікатори, тобто портативні пристрої, що забезпечують інтеграцію функцій мобільного телефона, терміналу мережі інтернет і мініатюрної відеокамери. Окрім того, дуже швидко розвиваються технології інтернет-телефонії та цифрові можливості звичайних телевізійних приймачів [458].

У 2018 р. глобальне медіаагентство «We Are Social» і розробник платформи для управління соціальними мережами «HootSuite» надали звіт, згідно якого понад чотири мільярди людей у всьому світі використовують мережу інтернет. Кількість інтернет-користувачів наприкінці 2018 р. становила 4,021 млрд. (53% від населення планети), що на 7% більше порівняно з аналогічним періодом 2017 р. [425].

Отже, до мережі підключено більше половини населення світу, причому, судячи з даних, майже чверть мільярда нових користувачів вперше приєдналася до інтернету 2017 р. Максимальні темпи зростання підключень до мережі спостерігалися в країнах Африки, де кількість інтернет-користувачів за 2017 р. збільшилася більш ніж на 20%.

Більшість нових користувачів з'явилися в мережі завдяки зниженню вартості смартфонів і тарифних планів на мобільний зв'язок, які стали більш доступними для широкого загалу. Кількість користувачів мобільних телефонів 2018 р. становила 5,175 млрд. людей (68%), що на 4% більше порівняно з аналогічним періодом 2017 р.

Швидкого поширення набуває використання соціальних мереж. Понад три мільярди людей у всьому світі тепер виходять у соціальні мережі хоча б раз

на місяць, причому дев'ять з десяти користувачів отримують доступ до них за допомогою мобільних пристроїв. Кількість користувачів соціальних мереж 2018 р. становила 3,196 млрд. (42% населення земної кулі), що на 13% більше, ніж 2017 р. [425].

Отже, проаналізована вище інформація дає нам змогу визначити понятійний складник концепту медійної глобалізації як сукупність носіїв і медіамайданчиків, спрямованих на спрощення обміну інформацією та розширення комунікативного простору в міжнародному масштабі.

Швидкий розвиток і поширення інформаційно-комунікаційних технологій, зростання обсягів інформації та розширення інформаційного споживання не тільки надає нові можливості, але й ставить нові завдання перед сучасним суспільством, зокрема, перед системою освіти. Вони відбиваються в тих вимогах, які сучасність пред'являє особистості та розвитку її пізнавальних можливостей, у необхідності подолати глибокі протиріччя між темпами суспільного та індивідуального соціокультурного розвитку.

У 1974 р. П. Зурковскі, колишній президент Асоціації інформаційної промисловості США, звернувся до питання необхідності для громадян стати інформаційно грамотними, щоб жити й бути конкурентоспроможними в інформаційному суспільстві, що формується.

Аналізуючи завдання сучасної системи освіти в контексті глобальних соціокультурних трансформацій, дослідники констатують прискорений розвиток медійних і освітніх структур. Актуальною проблемою визнано підготовку молодого покоління до життя в медіатизованому суспільстві в режимі постійного діалогу із засобами масової інформації та комунікації. Відповідно знання, вміння, навички та досвід користування ними в наш час належать до базових особистісних конструктів, що цілеспрямовано формується суб'єктами навчання та виховання.

Ефективне вирішення завдань підготовки нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах розв'язують як вітчизняні, так і зарубіжні медіапедагоги з упровадженням медіаосвітніх моделей в освітній процес. Як пріоритетні напрями сучасна система освіти розглядає використання засобів масової комунікації та медіапедагогіки для формування вмінь орієнтації в інформаційному полі, протистояння маніпуляції суспільною свідомістю, для позитивного саморозвитку особистості (морального, естетичного, соціокультурного, правового тощо). Важливим моментом у цьому процесі є пошук нових парадигм і стилів мислення, прагнення відмовитися від технократичного підходу до суспільного розвитку та інформатизації суспільства.

Інформаційне суспільство, атрибутом якого є інформаційно-комунікаційні технології, надає людині небачені раніше можливості доступу до інформації та знань, дає змогу кожній людині реалізувати власний потенціал і поліпшити якість життя. Водночас інформаційне суспільство має багаточисленні ризики та небезпеки. В умовах великих обсягів інформації все важче стає орієнтуватися,

отримувати та переробляти потрібну інформацію. Швидкість поширення сучасної інформаційної техніки й технологій породжує небезпеку маніпуляцій свідомістю та поведінкою людини, загрожує дегуманізацією. Тому у світі все сильніше усвідомлюють необхідність вирішення глобальної проблеми — підготувати людей до нових умов життя та професійної діяльності у високоавтоматизованому інформаційному середовищі, навчити їх ефективно використовувати її можливості й захищатися від негативних впливів.

Потреба в інформаційній компетентності та спеціальній інформаційній підготовці людей, особливо учнівської молоді, посилюється також різким збільшенням обсягів інформації, неминучим розсіюванням інформації, викликаним диференціацією й інтеграцією сучасної науки, швидким старінням знань у зв'язку зі зміною наукових та соціальних парадигм.

Необхідність спеціальної інформаційної підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві підкреслюється в основних документах Всесвітнього саміту з інформаційного суспільства, два етапу якого відбулися 2003 р. в Женеві та 2005 р. — в Тунісі [28].

«Робота з інформацією», «інформаційна підготовка людини» — це поняття інтуїтивно зрозумілі, проте не мають чіткого визначення. Причина «розмитості» й невизначеності між цими поняттями пов'язана з різноманіттям видів інформації (текстова, аудіовізуальна тощо), безліччю джерел інформації (стаття, книга, патент, кінофільм, телепередача, вебсайт, тощо), різноманітністю техніки й технології тиражування, оброблення й передання інформації: від гусячого пера, друкарського верстата Гутенберга до електронних носіїв типу флеш-карти, електронної книги й інтернету. Відповідно до еволюції носіїв і джерел інформації, розвитку інформаційної техніки й технології змінювалася й інформаційна підготовка людей у різні історичні періоди, що відбивалось у термінології. Численні аспекти інформаційної підготовки людини отримали відображення в різноманітних термінах і поняттях.

Умовно можна виділити два основних напрями:

1. Інформаційна підготовка, зміст якої виражається в таких поняттях і термінах, як бібліотеко-бібліографічна грамотність, бібліотеко-бібліографічні знання, культура читання, інформаційна грамотність, інформаційна культура, інформаційна компетентність, комп'ютерна грамотність, цифрова грамотність, мережева грамотність, інтернет-грамотність, компетентність в сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) тощо.

2. Медіаосвіта, сутність якої відбивають такі поняття та терміни, як медіаграмотність, медіакомпетентність, медіатекст, медіакультура тощо. Потреба в медіаосвіті ще більше зросла з розвитком «нових медіа» або електронних (мережевих) медіа: інтернет, інтернет-телебачення, інтернет-радіо. Подібно до того, як і в межах інформаційної підготовки, широко вживають терміни, що відбивають окремі напрями медіаосвіти: відеокультура, аудіовізуальна (візуальна)

грамотність, візуальна культура, медіазнакова культура, фотографічна культура, екранна культура (кіновідеокультура), медіакультура тощо.

Медіаосвіта як соціально-педагогічний напрям, покликана адаптувати людину до соціокультурних трансформацій, основою яких є нові технологічні досягнення.

1. Один з провідних теоретиків сучасної медіаосвіти, британський вчений і педагог Л. Мастерман (L. Mastermann) обґрунтував сім причин актуальності медіаосвіти в сучасному світі:

2. Високий рівень споживання медіа та насиченості сучасних суспільств засобами масової інформації.

3. Ідеологічна важливість медіа та їх впливу на свідомість аудиторії.

4. Швидке зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів управління нею та її поширення.

5. Інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси.

6. Підвищення значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях.

7. Необхідність навчання школярів / здобувачів вищої освіти з орієнтацією на відповідність майбутнім вимогам.

8. Зростання національних міжнародних процесів приватизації інформації.

Отже, медіаглобалізація шляхом науково-технічної революції змінила людське сприйняття світу. Наразі розширюється інформаційний простір, що неминує призводить до змін в концептосфері культури. Матеріал дослідження показує, що під впливом глобалізації з'являються нові концепти й трансформуються вже наявні на рівні понятійного, образного та ціннісного складників концептів, що пояснюється прагненням суспільства не тільки зрозуміти нові явища, а й виробити певне ставлення до них.

У зв'язку з цим сучасна людина, яка живе в глобальному інформаційному суспільстві, має не лише вміння сприймати медіатексти, а й розуміти, критично оцінювати вплив медіа на свою свідомість. Це можливо через розвиток системи медіаосвіти. З огляду на сучасні тенденції розвитку сучасного медіапростору й неухильне підвищення ступеня впливу медіа на громадську думку та свідомість індивіда, ЮНЕСКО визначило медіаосвіту як пріоритетну галузь культурно-педагогічного розвитку XXI ст. Отже, розвиток медіаосвіти, посилення її ролі в сучасному освітньому процесі є затребуваними в сучасній соціокультурній ситуації.

Медіаосвіта формує та форматує ментальність соціуму та держави, розвиваючи певні здібності сприйняття й оцінювання подій у сучасному світі, розвиваючи в особистості навички спілкування з медіа, допомагає людині зрозуміти мову медіа та активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, інтернету, повноцінно сприймати, аналізувати й оцінювати медіаповідомлення, використовувати різні види медійної техніки, створювати та поширювати медіатексти.

2.2. Міжнародні організації як інструмент сприяння міжнародному розвитку медіаосвіти

Проблема підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві перебуває в центрі уваги міжнародної спільноти. Роль міжнародних організацій у розвитку медіаосвіти важко переоцінити. Ці організації проводять міжнародні конференції з проблем медіаосвіти, розробляють і впроваджують навчальні програми з медіаграмотності тощо. Зважаючи на їх значний вплив на розвиток медіаосвіти учнів та підготовки вчителів до викладання та інтеграції медіаосвітньої тематики, ми проаналізували діяльність цих організацій.

Особливу роль відіграє Організація Об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури [853] (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO), яка стала загальноновизнаним лідером у розвитку та здійсненні політики та стратегії в галузі медіа- та інформаційної грамотності (МІГ). ЮНЕСКО проводить масштабну роботу в галузі медіа- та інформаційної грамотності: досліджує особливості розвитку МІГ в різних регіонах світу, публікує звіти, доповіді та довідкові матеріали, проводить міжнародні конференції з МІГ. Розроблені ЮНЕСКО програми підготовки викладачів у галузі медіа- та інформаційної грамотності є затребуваними в більшості країн міжнародного співтовариства й адаптуються з урахуванням соціально-культурної самобутності та системи освіти держав.

Центральна стратегія ЮНЕСКО з розвитку медіаосвіти у світі спрямована на акцентування уваги на розвиток медіа- та інформаційної грамотності на всіх рівнях освітнього процесу (від початкової до вищої освіти, підготовку вчителів).

ЮНЕСКО здійснює діяльність щодо розвитку медіа- та інформаційної грамотності за такими напрямками:

- поліпшення обізнаності та інформаційно-роз'яснювальна робота щодо значення й ролі медіа- та інформаційної грамотності (МІГ) для освіти;
- сприяння розвитку політики та професійних стратегій, пов'язаних з МІГ, на міжнародному, регіональному та національному рівнях;
- підвищення рівня кваліфікації викладачів та інших фахівців системи освіти, співробітників університетських і шкільних бібліотек, а також розроблення відповідних освітніх матеріалів та інструментів;
- сприяння міжвідомчого та міждисциплінарного співробітництва, між освітніми закладами та всіма зацікавленими сторонами тощо.

Проекти ЮНЕСКО сфокусовано на навчанні й підвищенні кваліфікації медіапедагогів, у першу чергу, з країн, що розвиваються, й обміні досвідом (Mentor project, Media Education Kit), підтримці дослідного та освітнього центру – Міжнародної палати ЮНЕСКО «Діти, молодь і медіа» (International Clearinghouse on Children, Youth and Media) при Геттенбургському університеті.

Окрім того, з питаннями медіаосвіти пов'язано такі проєкти / програми ЮНЕСКО:

- UNESCO Literacy Portal – інтернет-портал, де зібрано інформацію про події, новини, публікації в галузі розвитку грамотності;
- International Programme for the Development of Communication (IPDC) – програма для просування розвитку медіа в країнах, що розвиваються, яка охоплює сприяння розвитку саморегулювання медіа, модернізацію новинних агентств, підготовку професіоналів у медіа;
- Information for All Programme (IFAP) – ініціювання обговорень за трьома напрямками: інформаційна грамотність, етичні, соціальні та юридичні аспекти медіа, зберігання інформації;
- Media Education Programme – програма сприяння дослідженням у галузі впливу медіа на суспільство, зокрема впливу цифрових технологій на молодь;
- Дослідження в галузі медіаосвіти (Media Education a Global Strategy for Development (2001), підготовка за результатами досліджень публікацій, методичних рекомендацій, іншої методичної літератури (Youth Media Education Survey (2001), Public Service Broadcasting: A best practices sourcebook (2005), Principles of awareness-raising for information literacy: a case study (2006), Using ICT to Develop Literacy (2006), Initiating and Managing SchoolNets (2007) тощо).

У нашому дослідженні ми проаналізуємо ключові документи ЮНЕСКО, які сприяли розвиткові медіаграмотності та інформаційної грамотності у світі.

У середині 70-х років ЮНЕСКО заявило не тільки про свою повну підтримку медіаосвіти, а й про медіаосвіту, як про пріоритетний напрям на найближчі десятиліття. На думку дослідників, термін «медіаосвіта» офіційно на світовому рівні вперше було використано 1973 р. у процесі спільного засідання Сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення [10].

На початку 1980-х рр. ця організація оприлюднила текст офіційної доповіді з проблем глобальної комунікації (Many Voices, One World), відомий як звіт МакБрайда (MacBride Report, 1980). Початок розвиткові медіаосвіти у світі було покладено з моменту ухвалення представниками 19 націй на Міжнародному Симпозіумі ЮНЕСКО Грюнвальдської декларації з медіаосвіти ЮНЕСКО [42] в 1982 р. У декларації зазначено, що «замість того щоб засуджувати або схвалювати вплив медіа, нам потрібно визнати їх значний вплив і поширення у всьому світі, а також оцінити їх важливість як елемента культури в сучасному світі. Роль комунікації й медіа в процесі розвитку не слід недооцінювати, як і функції медіа як інструментів активної участі громадян у житті суспільства. Політичні та освітні системи мають взяти на себе зобов'язання розвивати у своїх громадян критичне розуміння процесів комунікації» [535, с. 47]. Ці принципи знайшли практичне вираження у використанні моделі «культурного аналізу» медіатекстів (cultural analysis model) [644] на заняттях у закладах середньої та вищої освіти. Медіаосвіту було визначено як найбільш ефективну, коли батьки, педагоги, журналісти та особи,

відповідальні за ухвалення рішень, усвідомлюють свою роль у розвитку критичного мислення в учнів, студентів, слухачів, глядачів і читачів.

У Декларації було зазначено такі рекомендації:

- ініціювати та підтримувати розроблення та впровадження програм з медіаосвіти різних рівнів – від дошкільної до університетської, а також для навчання дорослих з метою поширення знань, вироблення навичок і формування поглядів, які сприяють зростанню критичної свідомості та, отже, більшої компетентності тих, хто користується електронними та друкованими медіа (в ідеалі такі програми мають містити аналіз продукції засобів масової інформації; використання ЗМІ як засобів творчого вираження особистості; ефективне використання доступних каналів масової інформації та комунікації);
- організовувати курси перепідготовки для викладачів, як з метою поглиблення їх знань у галузі медіа, так і з метою освоєння ними відповідних методів навчання, що враховують ознайомлення учнів із медіа;
- стимулювати дослідження в галузі психології, соціології, комунікації, що сприяють розвиткові медіаосвіти;
- підтримувати та зміцнювати дії, що вживаються ЮНЕСКО для розвитку міжнародного співробітництва в галузі медіаосвіти.

У квітні 1997 р. в Парижі, у штаб-квартирі ЮНЕСКО відбувся міжнародний науковий форум, що зібрав 350 учасників з 60 країн світу (крім усіх західноєвропейських і більшості латиноамериканських держав, були представлені США, Канада, Австралія, Японія, Індія, Росія та ін.). Генеральний директор ЮНЕСКО Ф. Майора (Federico Mayor), у своїй доповіді підкреслив актуальність і важливість медіа (телебачення, преси, кінематографу, комп'ютерних мереж) у сучасному світі, необхідність розвитку медіаосвіти дітей і молоді, наукових досліджень в аудіовізуальній сфері.

Учасниками конференції були відомі вчені-медіапедагоги з різних країн світу, зокрема англomовних: Д. Букінгем (David Buckingham) та С. Лівінгстон (Sonia Livingstone) зі Сполученого Королівства, А. Карон (Andre 'Caron), П'єр Беланже (Pierre Belanger), Д. Канкел (Dale Kunkel) та Ж. П'єт (Jacques Piette) зі Сполучених Штатів Америки, Д. Річардс (Debra Richards) з Австралії та ін.

Як зазначає учасник цього Форуму – російський дослідник О. Федоров: «розмірковуючи про ефекти впливу медіа на молодіжну аудиторію, американський вчений Е. Донерштайн (Ed Donnerstein) говорив про неминучий ризик психологічної травми, що наносять сцени насильства, показані на телевізійному екрані... Канадець П. Беланже (Pierre Belanger) розповів про досвід провінції Онтаріо, де медіаосвіту впроваджено у всі школи для учнів від 6 до 18 років. Його колеги Жак П'єтт (Jacques Piette) і П. Беланже (Pierre Belanger) говорили про необхідність розвитку критичного мислення молодіжної аудиторії щодо засобів масової інформації та про нові технології в медіаосвіті ... Одна із секцій конференції мала назву «Підготовка викладачів у галузі медіаосвіти» (доповіді шведки К. Стігбрэнд

(Karin Stingbrand), англійця Е. Гудвіна (Andrew Goodwyn), французьки М. Шеллі (Maguy Chailley) та ін.)» [262].

У квітні 1999 р. у Відні відбулася міжнародна конференція з медіаосвіти «Освіта для медіа та цифрова доба» («Educating for the Media and the Digital Age») [852], організована ЮНЕСКО та Міністерством освіти і культури Австрії, у резолюції до якої було наголошено на необхідності впровадження курсів з медіаосвіти до програм закладів середньої та вищої освіти; медіаосвіта є ключем до розвитку критичного і творчого мислення та невіддільною частиною демократичного суспільства, пов'язаного з педагогікою, культурою, політикою та правами людини. Міністерством освіти і культури Австрії спільно з ЮНЕСКО було видано збірник матеріалів конференції «Медіаосвіта в інформаційну добу» [438].

ЮНЕСКО високо оцінює значимість продукції інформаційних технологій і важливість доступу до них. Відбиттям цієї позиції стало створення 2000 р. Міжурядової програми «Інформація для всіх» [847], націленої на об'єднання зусиль урядів різних країн світу для створення більш справедливого суспільства шляхом поліпшення доступу до інформації. «Програма «Інформація для всіх» — єдина міжурядова програма, цілком спрямована на просування загального доступу до інформації та знань в інтересах розвитку світової спільноти. Унікальність мандата програми і її міжурядовий характер наділяють Міжурядову раду — керівний орган програми — повноваженнями на міжнародному рівні озвучувати її стратегічні пріоритети, а також створювати й поширювати знання про використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку» [282]. Напрямами діяльності програми «Інформація для всіх» є:

- створення платформи для загального доступу до інформації;
- участь у створенні елементів глобального інформаційного суспільства;
- аналіз етичних, правових та інших соціальних наслідків розвитку інформаційних і комунікаційних технологій;
- створення рамок для міжнародного та регіонального співробітництва;
- розвиток загальних стратегій, методів та інструментарію, необхідних для формування правового та вільного інформаційного суспільства;
- розширення доступу до освіти та її різноманітних форм і систем;
- зміцнення наукових, дослідницьких, культурних обмінів і можливостей передання інформації;
- використання ІКТ з метою зміцнення людського потенціалу, прав і можливостей благого управління та участі в житті суспільства.

На погляд ЮНЕСКО, інформація та знання стали не тільки визначатися рушійною силою соціальних перетворень. За умови систематичного та рівноправного використання й поширення необхідних інформації, знань і досвіду багато труднощів, з якими стикається людство, може бути істотно полегшено. Керуючись цим же принципом, учасники наради експертів, що відбулася під егідою ЮНЕСКО в Празі 2003 р., ухвалили декларацію «До інформаційно грамотного суспільства» («Towards an Information Literate Society») [854].

Позиція ЮНЕСКО послідовно акцентує увагу на необхідності просування «від інформаційного суспільства до суспільства знання». Так, зокрема, було названо перший розділ «Всесвітньої доповіді ЮНЕСКО. До суспільства знання», опублікований з урахуванням підсумків першої (Женевської) фази Всесвітнього саміту з питань інформаційного суспільства [417].

У світовій доповіді UNESCO «Назустріч суспільству знань» (Towards knowledge societies: UNESCO world report) підкреслено, що глобальне інформаційне суспільство матиме свій сенс тільки в тому випадку, якщо стане інструментом для досягнення більш піднесеної й бажаної мети — створення в глобальному масштабі суспільства знання, здатного відкрити шлях до гуманізації процесу глобалізації. Зокрема, було викладено такі висновки:

- інформаційна та комунікаційна інфраструктура — необхідне підґрунтя відкритого для всіх інформаційного суспільства;
- надання універсального, справедливого та прийняттого за ціною доступу до послуг на базі ІКТ становить одне із завдань інформаційного суспільства;
- освіта та доступ до знань перебувають у центрі суспільства знання;
- якісна освіта для всіх — один з ключових принципів побудови суспільства знання;
- інтернет є мотором створення суспільства знання [855].

Через 25 років після ухвалення Грюнвальдської Декларації (1982 р.), що ознаменувала становлення медіаосвіти на міжнародному рівні, експерти, функціонери, які визначають освітню політику, педагоги, дослідники, представники неурядових організацій з усіх регіонів світу зустрілися на Міжнародному симпозиумі ЮНЕСКО з медіаосвіти «Медіаосвіта — досягнення, перешкоди та нові тенденції з часів Грюнвальду: до масштабних змін?» (Media Education — Advances, Obstacles, and New Trends Since Grunwald: Towards a Scale Change?), що відбувся 21–22 червня 2007 р. в Парижі.

У межах цієї конференції зібралися всі зацікавлені особи. З доповідями виступили голова медіа-комітету Європейської комісії А. Сілвер, генеральний секретар Французької комісії у справах ЮНЕСКО Ж.-П. Бойєр, професор Лондонського університету Д. Букінгем, професори Сорбонського університету Д. Фрай-Мейгс і Ж. Жакино, директор з міжнародних зв'язків Центру зв'язків між навчанням й інформаційними носіями (CLEMI) Е. Бевор, професор Шербрукського університету Ж. П'єт, професор Інституту досліджень медіаграмотності Т. Міязакі, керівник департаменту медіапедагогіки, освітніх ЗМІ та медіасервісу Міністерства освіти, науки і культури Австрії С. Крюксей, президент Центру медіаграмотності (СМЕ), професор К. Монтгомері (США) та інші експерти.

Основною метою конференції було виявити, як розвивається медіаосвіта у світі, які виникають труднощі на шляху реалізації такого роду освітньої політики та практичного досвіду, а також розробити практичні рекомендації щодо розвитку медіаосвіти.

Учасники конференції наголосили на важливості Грюнвальдської Декларації та відзначили, що заяви, зроблені 1982 р., у контексті інтенсивного розвитку інфор-

маційного суспільства та глобалізації набувають особливої значущості. Значно зросли роль і місце медіа в сучасному суспільстві. Щоб краще адаптуватися до соціальних змін, суспільство має володіти навичками критичного аналізу інформації будь-яких символічних систем (образних, звукових, текстових), створення власних медіатекстів. До процесу медіаосвіти має бути залучено якнайбільше її прихильників. Особлива актуальність Грюнвальдської Декларації полягає як у ретельності проведеного аналізу, так і в підкресленні все ще недостатнього суспільного визнання необхідності впровадження медіаосвіти.

Учасниками конференції було зазначено, що за 25 років було накопичено великий і багатий досвід медіаосвіти в закладах освіти. На основі практичних і теоретичних напрацювань створено детально розроблений банк досліджень у всіх регіонах світу. Проте накопичений досвід і результати досліджень використовують недостатньо. Було наголошено на необхідності консолідації міжнародного співтовариства для поширення медіаосвіти та необхідності регулярного оцінювання стану її поширення відповідно до вимог запропонованих рекомендацій. Окрім того, було зазначено, що вищевказані дії логічно співвідносяться з міжнародними зобов'язаннями, що входять в загальну схему програми міжнародного співтовариства, яке розглядає Цілі розвитку тисячоліття, визначені на Всесвітньому саміті з інформаційного суспільства.

Результатом дводенної конференції стало розроблення дванадцяти практичних рекомендацій [698], що сприятимуть виконанню чотирьох основних положень Грюнвальдської Декларації (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Практичні рекомендації, що сприятимуть виконанню чотирьох основних положень Грюнвальдської Декларації

№	Положення	Рекомендації
1	Розроблення програм з медіаосвіти на всіх освітніх рівнях	Рекомендація 1. Прийняти найбільш повне визначення поняття «медіаосвіта». Рекомендація 2. Зміцнювати зв'язки між медіаосвітою, культурним розмаїттям і повагою до прав людини. Рекомендація 3. Визначити основні медіаосвітні вміння та систему оцінювання.
2	Підготовка педагогів у галузі медіаосвіти та сприяння зростанню поінформованості про медіаграмотність усіх зацікавлених осіб та організацій у соціальній сфері	Рекомендація 4. Інтегрувати медіаосвіту на початковому етапі підготовки педагогів. Рекомендація 5. Розвивати ефективні педагогічні методи. Рекомендація 6. Мобілізувати всіх зацікавлених осіб у межах освітньої системи. Рекомендація 7. Мобілізувати всіх зацікавлених у соціальній сфері. Рекомендація 8. Визначити місце для медіаосвіти в межах освіти протягом усього життя людини

3	Проведення досліджень в галузі медіаосвіти та поширення їх результатів за допомогою інтернет-мовлення	Рекомендація 9. Розвивати медіаосвіту та проводити дослідження у вищій школі. Рекомендація 10. Створити умови для обміну інтернет-мовленням
4	Міжнародне співробітництво в галузі медіаосвіти	Рекомендація 11. Організовувати та проводити медіаосвітні міжнародні обміни. Рекомендація 12. Посилити значимість і мобілізувати політиків, відповідальних за ухвалення відповідних рішень

Ці рекомендації можуть використовувати всі зацікавлені особи на всіх рівнях упровадження, а також координації на місцевих національних, регіональних і міжнародних рівнях.

У рекомендаціях Севільського семінару «Медіаосвіта і молодь» 2002 р. щодо критичної медіаосвіти, було підкреслено особливе значення розвитку критичної компетентності, здатності реагувати на будь-яку отриману інформацію та вміння користувачів захищати власні права. «Медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження й отримання інформації, воно сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендуємо його впровадження всюди, де можливо в межах національних навчальних планів, так само в рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини» [736].

У тексті документа акцентовано увагу на потребі постійного розвитку медіаосвіти та медіаграмотності як важливих елементів формування світогляду людини.

Учасники семінару в Севільї сформулювали основні завдання та властивості медіаосвіти:

- медіаосвіта передбачає викладання та навчання медіа і з медіа, а не за допомогою медіа;
- медіаосвіта потребує критичного аналізу та творчого бачення;
- медіаосвіта може і мусить здійснюватися в офіційній і неофіційній обстановці;
- медіаосвіта має розвивати почуття колективності та соціальної відповідальності, а також почуття власного задоволення;
- медіаосвіта має бути відповідною культурній атмосфері та продукції ЗМІ в певному регіоні;
- медіаосвіта має бути направленою в першу чергу на молодь у віці від 12 до 18 років, але так само охоплювати й дітей від 5 до 12 років, враховуючи еволюцію розвитку та потреби дітей (щодо отримання знань, розмежування реальності і вигадки, щодо розвитку особистості та громадянської самосвідомості) [839].

Про важливість вивчення питань медіаосвіти, її ролі в процесі розвитку інформаційних технологій, становленні інформаційного суспільства, формування

грамотної та обережної поведінки з інформацією як категорією, йшлося також в Олександрійській декларації ЮНЕСКО «Про інформаційну грамотність та освіту протягом життя» (2005 р.) [5]. Декларацію було підписано неподалік від місця, де в давнину був розташований Фароський маяк. І вона метафорично позначила інформаційну грамотність як один з «маяків інформаційного суспільства» і як «основне право людини в цифровому світі», що дає змогу залучати до нього суспільства всіх націй. Окрім того, таку грамотність було представлено як «життєво важливий елемент» для окремих людей, малих і середніх підприємств, регіонів і націй загалом. Ще одним «маяком» стало вже згадане «Lifelong Learning», разом же, на думку авторів декларації, вони «висвітлюють шляхи до розвитку, процвітання та свободи» [346].

У червні 2011 р. відбувся Перший міжнародний форум з медіа- та інформаційної грамотності (MIL). Форум було організовано Університетом Сіді Мохамеда Бен Абделла за підтримки ЮНЕСКО як провідного партнера Ісламської Організації освіти, науки та культури (ISESCO), Арабського бюро освіти для країн Перської затоки (ABEGS) та Альянсу цивілізацій ООН (UNAOC) як ключових партнерів. Учасники Форуму ухвалили Феську декларацію з медіа- та інформаційної грамотності, у якій звернули увагу на необхідність розуміння взаємозв'язку між двома видами грамотності. Сьогодні, в умовах цифрової доби та конвергенції комунікаційних технологій, потрібно поєднання медіаграмотності та інформаційної грамотності. Цій потребі також відповідає наша Міжнародна конференція з медіа- та інформаційної грамотності в суспільствах знання, у програмі якої медіа- та інформаційну грамотність розглянуто більш цілісно» [840].

Медіа- та інформаційна грамотність, як було зазначено в декларації, поліпшує якість людського життя, сталого розвитку та відповідального громадянства й сприяє залученню всіх людей світу до глобальних суспільних відносин, до активного діалогу між цивілізаціями.

Основні рекомендації Феської декларації з медіа- та інформаційної грамотності такі:

- запровадити Всесвітній тиждень медіа- та інформаційної грамотності (MIG) задля сприяння впровадженню MIG у всьому світі (було запропоновано відзначати цей тиждень 15–21 червня щороку);
- забезпечити інтеграцію медіа- та інформаційної грамотності в освітні програми як у формальній, так і в неформальній освіті, щоб: а) забезпечити право кожного громадянина на громадянську освіту; б) розвинути навички критичного мислення та критичного аналізу; в) сформувати та розвинути медіакомпетентність учителів;
 - включити виробництво та розповсюдження користувацького контенту (UGC), особливо молодіжних ЗМІ, як частину загальної структури MIL;
 - дослідити стан розвитку інформаційної та медіаграмотності в різних країнах світу;

- розробити навчальну програму для вчителів щодо розвитку їх медіакомпетентності;
 - заохочувати створення в усіх регіонах світу національних, регіональних та міжнародних інститутів або центрів для підтримки ініціатив щодо медіа- та інформаційної грамотності;
 - схвалити створення регіонального Інституту або Центру з інформаційної та медіаграмотності в Університеті Сіді Мохамеда Бен Абделли (Фес, Марокко);
 - організувати міжнародний форум з медіа- та інформаційної грамотності кожні 2 роки (наступний форум запланувати на березень/квітень 2013 р.).

ЮНЕСКО вдалося привернути увагу міжнародної спільноти до концепції медіа та інформаційної грамотності, що поєднує в собі переваги традиційних дисциплін, що вивчають медіаграмотність й інформаційну грамотність окремо. За рекомендацією Феської декларації з медіа- та інформаційної грамотності у 2011 р. ЮНЕСКО було розроблено навчальну програму з медіа- та інформаційної грамотності для педагогів. Програма є цінним ресурсом для будь-якого педагога, якого цікавить медіа та інформаційна грамотність. Вона окреслює загальні межі й задає термінологію для подальшого вивчення цієї галузі. Крім того, Програма надає розробникам навчальних планів, вчителям, які працюють у класі, і медіафахівцям можливості для співпраці у сфері створення та впровадження програм з медіа- та інформаційної грамотності.

Розроблений ЮНЕСКО глобальний інструмент оцінки стану медіа- та інформаційної грамотності дає змогу здійснити об'єктивний аналіз та виявити недоліки в цій галузі як в окремій країні, так і в регіонах. Міжнародне співробітництво в галузі медіа- та інформаційної грамотності й культурного діалогу, що здійснюється під егідою ЮНЕСКО й Альянсу цивілізацій ООН, забезпечило створення мережі кафедр MIG в університетах різних регіонів світу (зокрема в США, Сполученому Королівстві, Австралії тощо).

Зважаючи на рекомендації Феської Декларації, у 2012 р. ЮНЕСКО було запроваджено Глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності. Організацією Тижня зазвичай керує ЮНЕСКО у співпраці з Глобальним альянсом на підтримку партнерства в галузі медіа- та інформаційної грамотності (ГАПМІГ), Альянсом цивілізацій ООН, Університетською мережею медіа- та інформаційної грамотності і міжкультурного діалогу (МІЛІД).

Глобальний альянс на підтримку партнерства в галузі медіа- та інформаційної грамотності – ГАПМІГ [838] (Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy – GAPMIL) (наразі Альянс MIG ЮНЕСКО) є спільною ініціативою ЮНЕСКО та інших ключових зацікавлених організацій, зокрема Альянсу цивілізацій ООН (UNAOC), ЮНІСЕФ, Фонду «Відкрите суспільство», IREX, Європейської комісії та інших агентств ООН щодо розвитку міжнародного співробітництва з метою забезпечення доступу всіх громадян до медіа- та інформаційних компетенцій. GAPMIL було засновано на основі пропозицій, розісланих медіаорганізаціям

у всьому світі, на Всесвітньому форумі з розвитку партнерства в галузі медійної та інформаційної грамотності, який відбувся в Абуджі (Нігерія) 26–28 червня 2013 р. На пропозиції відгукнулося більше 500 організацій з усього світу. Протягом трьох місяців відбувалися онлайн-дебати щодо функціонування цього альянсу, що завершилися зібранням усіх охочих і подальшими дискусіями в Нігерії з 26 по 28 червня 2013 р. під час Глобального форуму з партнерства в галузі медіа- та інформаційної грамотності в межах Міжнародної конференції з медіа- та інформаційної грамотності та міжкультурного діалогу. Спікери й учасники обговорили, внесли поправки та затвердили структуру й план дій для GAPMIL. Було створено керівний комітет із 11 осіб, по 2 особи від кожного регіону. До керівного комітету було включено шість жінок (один представник молоді) та п'ять чоловіків.

Основними цілями GAPMIL є:

- становлення партнерської взаємодії, що стимулюватиме розвиток і довгостроковий вплив медіаінформаційної грамотності на глобальному рівні;
- створення можливостей для виступу спільноти на підтримку МІГ з найбільш актуальних питань, зокрема, що стосуються принципів діяльності в цій галузі;
- подальше опрацювання практичних підходів до медіаінформаційної грамотності як комплексної концепції, що забезпечує загальну платформу для взаємодії пов'язаних з МІГ мережевих структур і асоціацій у всьому світі.

На сьогодні до Альянсу входять представники понад ста країн.

Глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності ЮНЕСКО об'єднує медіапедагогів, медіадослідників та всіх зацікавлених у поширенні медіа- та інформаційної грамотності (МІГ), як способу сприяння соціальної інтеграції та міжкультурного діалогу.

Заходи та конференція, що відбуваються в межах Глобального тижня медіа- та інформаційної грамотності надають учасникам з усього світу, у тому числі членам ГАПМІГ й Університетської мережі МІЛІД, можливість зустрітися та поділитися останніми відкриттями, проектами, новими ідеями та інформацією в процесі зустрічі з різними зацікавленими сторонами, що опікуються проблемами медійної та інформаційної грамотності, а також друкованих, електронних і цифрових ЗМІ.

Цілі Тижня МІГ:

- поліпшити поінформованість про медійну та інформаційну грамотності (МІГ) в усьому світі;
- сприяти різноманітності, плюралізму, міжкультурному діалогу та рівності;
- сприяти міжнародному співробітництву щодо МІГ;
- створити конструктивні майданчики для обміну знаннями, проведення досліджень і дискусій;
- представити нові проекти.

До компетенцій, до яких намагається привернути увагу глобальний тиждень МІГ, належать такі: навички, необхідні для ефективного пошуку, критичного ана-

лізу, використання та розміщення інформації та медійного контенту; розуміння способів боротьби з пропагандою, мовою ненависті в інтернеті та залякуванням у мережі; знання прав людини в інтернеті; розуміння етичних проблем, пов'язаних із доступом до інформації та її використанням [41].

Ми проаналізували матеріали ЮНЕСКО щодо проведення щорічних Глобальних тижнів медіа- та інформаційної грамотності (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Основні події Глобальних тижнів медіа- та інформаційної грамотності

Тиждень МІГ	Місце / Дата	Основні події
1	2	3
Перший глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [507]	Барселона, Іспанія, 2012 р.	Оголошення про створення Глобального партнерства в галузі медіаінформаційної грамотності. Зосередження питань і дискусій щодо глобального статусу досліджень і практик щодо значущості медіа- та інформаційної грамотності
Другий глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [642]	Каїр, Єгипет, 2013 р.	Презентація щорічника з медіаінформаційної грамотності та міжкультурного діалогу
Третій глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [643]	Пекін, Китай, 2014 р.	Розгляд питання стану розвитку медіаінформаційної грамотності на місцевому та регіональному рівнях, зокрема в Європі, Америці, Бразилії, Близькому Сході та Північній Африці. Презентація щорічника «Глобальне суспільство в цифровому світі» [485] (Global Citizenship in a Digital World), навчальної програми ЮНЕСКО з медіа- та інформаційної грамотності для вчителів, перекладеної японською мовою [644]
Третій глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [643]	Пекін, Китай, 2014 р.	Розгляд питання стану розвитку медіаінформаційної грамотності на місцевому та регіональному рівнях, зокрема в Європі, Америці, Бразилії, Близькому Сході та Північній Африці. Презентація щорічника «Глобальне суспільство в цифровому світі» [485] (Global Citizenship in a Digital World), навчальної програми ЮНЕСКО з медіа- та інформаційної грамотності для вчителів, перекладеної японською мовою [644]

Продовження табл. 2.2

Тиждень МІГ	Місце / Дата	Основні події
1	2	3
Четвертий глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [843]	Філадельфія, США, 2015 р.	Розгляд теми «Святкування зв'язку між культурами заснування». Глобальна премія в галузі МІГ
П'ятий глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [841]	Сан-Паулу, Бразилія, 2016 р.	Розгляд теми «Медіа- та інформаційна грамотність: нові парадигми для міжкультурного діалогу». Шоста міжнародна конференція з медіа- та інформаційної грамотності та міжкультурного діалогу, і перша Генеральна Асамблея ГАПМІГ
Шостий глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [844]	Вест-Індія, Ямайка, 2017 р.	Розгляд теми «Медіа- та інформаційна грамотність у критичні часи: переосмислення способів навчання та інформаційного середовища», зокрема найважливіших питань щодо концептуалізації та розвитку поняття «медіаінформаційна грамотність», ролі МІГ у подоланні негативних тенденцій сучасного медіапростору (наприклад поширення неправдивих новин), наявність ризику ухвалення важливих рішень в умовах дезінформації, впровадження медіаінформаційної грамотності в державну політику, у першу чергу у сфері освіти. Було підкреслено, що політика щодо МІГ має демонструвати комплексний підхід, оскільки медіаінформаційна грамотність є цілісною концепцією, для просування якої важливою є взаємодія різних міністерств і відомств, що працюють у сферах комунікації, освіти, культури, соціальної політики
Сьомий глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [842]	Каунас, Литва, 2018 р.	Розгляд теми «Медіа- та інформаційно грамотні міста: думки, сили та чинники змін». Основна мета тижня – розроблення та впровадження нових підходів у галузі МІГ в містах. На завершення церемонії відкриття було оголошено переможців та призерів конкурсу GARMIL Global MIL Awards, продемонстровано понад 100 презентацій, досліджень, проектів і воркшопів з проблеми МІГ

Восьмий глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [845]	Гетеборге, Швеція, 2019 р.	Розгляд теми «МІГ громадяни: інформовані, зайняті, уповноважені». Дев'ята Конференція з медіаінформаційної грамотності та міжкультурного діалогу, що відбулася з 24 по 26 вересня 2019 р. в Гетеборзі, Швеція
Дев'ятий глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності [846]	Сеул, Південна Корея, 2020 р.	Розгляд теми «Протистояння дезінформемії: медіа- та інформаційна грамотність для всіх і кожного». Було презентовано результати моніторингу соціальних мереж та інших онлайн-ресурсів (з січня по вересень 2020 р.), метою якого було показати як з початку пандемії протягом року змінювалися характер і тематика мови ворожнечі. Моніторинг виявив актуальні приклади мови ворожнечі, фальсифікацій, дезінформації, які особливо гостро проявилися під час пандемії. Було представлено інформацію про стан політики та підходи до адаптації навчальних програм у різних країнах та регіонах, щодо підходів навчальних закладів з підготовки журналістів, бібліотек та інших установ до розроблення та впровадження внутрішніх політик з питань медіаграмотності [252]

На думку, генеральної директорки ЮНЕСКО І. Бокової, наразі люди мають більше доступу до інформації, ніж будь-коли раніше. Це створює нові можливості, проте з'являються і нові загрози. «Медійна та інформаційна грамотність і проведення Тижнів медіаграмотності дуже важливі. Ми можемо казати про появу покоління, яке народилося й виросло з цифровими технологіями. Я думаю, що нам потрібне нове покоління – цифрових громадян, з навичками критичної оцінки, верифікації, використання та трансформування інформації у знання» [661].

Проведення Глобальних Тижнів медіаінформаційної грамотності підтримує низка популярних світових медіакомпаній: Facebook, Twitter, Nickelodeon та ін. У процесі проведення Тижнів МІГ на платформах цих компаній транслюють вебінари, дискусії, покази фільмів та онлайн-флешмоби з відповідними хештегами.

24–28 червня 2012 р. відбулась Міжнародна конференція «Медіа- та інформаційна грамотність у суспільствах знання» [128] (с. Судакова, Московська обл.). Основна мета конференції полягала в просуванні ідеї усвідомлення значущості, масштабу та необхідності формування медіа- та інформаційної грамотності на політичному рівні, у галузі освіти, ЗМІ, інформації та комунікації, а також серед широкого загалу.

Організаторами конференції були: Міністерство культури Російської Федерації, Федеральне агентство з друку й масових комунікацій, Комісія Російської Федерації у справах ЮНЕСКО, Російський комітет Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх»

і Секретаріат ЮНЕСКО, Міжнародна федерація бібліотечних асоціацій та установ (ІФЛА), Інститут ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті та ін.

Конференція об'єднала близько 130 експертів з 40 країн світу з усіх континентів. Як модератори пленарних засідань, які представляли різні країни, інститути, організації та спільноти, а також різні концепції медіа- та інформаційної грамотності, виступили: Ендрю Витворт, професор Університету Манчестера (Манчестер, Сполучене Королівство); Шерон Мейдер, директор бібліотеки Університету Нового Орлеана (Новий Орлеан, Сполучені Штати Америки); Керолін Вілсон, президент Асоціації медіаграмотності, Університет Західної Онтаріо (Торонто, Канада) та ін.

Основним питанням для обговорення учасниками конференції стало питання розроблення понятійного апарату та тлумачення термінології медіа- та інформаційної грамотності. Очевидність міждисциплінарного дискурсу цієї проблематики, а також його неоднорідності, зумовленої професійними та культурними відмінностями фахівців, які брали участь в обговоренні, сприяла виявленню багатогранності поняття та різноманітності моделей системного формування інформаційної грамотності. Концепціям медіа- та інформаційної грамотності в суспільствах знання було присвячено доповіді першого дня конференції.

На підставі виступів пленарного засідання, а також за підсумками дискусії в межах робочої групи під керівництвом голови Секції з інформаційної грамотності ІФЛА Марії Карме Торраса Кальво, учасники підготували підсумковий документ конференції – «Декларацію про медіа- та інформаційної грамотності» – у якій окреслили основні стратегічні напрями розвитку медіа- та інформаційної грамотності в усьому світі й дали їй консолідоване визначення.

Учасники Міжнародної конференції «Медіа- та інформаційна грамотність в суспільствах знання» звернулися до урядів держав, організацій ООН (зокрема ЮНЕСКО), міжурядових і громадських організацій, професійних асоціацій і установ освіти, науки, культури, соціальних інститутів, ЗМІ, мережевих об'єднань, представників комерційного сектору й індустрії із закликом:

- визнати, що медіа- та інформаційна грамотність має велике значення для добробуту й розвитку особистості, спільнот, економіки та громадянського суспільства;
- включити розвиток медіа- та інформаційної грамотності до переліку пріоритетних напрямів національної політики в галузі освіти, культури, інформації, ЗМІ та ін.;
- визначити відповідальність зацікавлених сторін (установ освіти, засобів масової інформації, молодіжних та урядових організацій, бібліотек, архівів, музеїв, громадських організацій тощо), розвивати їх потенціал і сприяти налагодженню співпраці між ними;
- сприяти тому, щоб система освіти ініціювала структурні та педагогічні реформи, необхідні для розвитку медіа- та інформаційної грамотності;

- включити медіа- та інформаційну грамотність і систему оцінювання її рівня в навчальні програми на всіх рівнях освіти, зокрема освіти протягом усього життя, навчання на робочому місці, підготовки та перепідготовки викладачів;
- приділяти першочергову увагу підтримці установ і організацій (зокрема мережевих), що опікуються питаннями медіа- та інформаційної грамотності, інвестувати кошти в розвиток цієї сфери;
- проводити дослідження та розробляти відповідний інструментарій в області медіа- та інформаційної грамотності, у тому числі для створення концептуальних основ, науково-обґрунтованих методик, індикаторів і методів оцінювання;
- розробляти та впроваджувати стандарти медіа- та інформаційної грамотності;
- розвивати суміжні компетенції, спрямовані на закріплення навичок читання, письма, усного мовлення, аудіовізуального сприйняття;
- заохочувати міжкультурний діалог і міжнародне співробітництво в процесі розвитку медіа- та інформаційної грамотності в усьому світі;
- забезпечувати фінансову підтримку діяльності, націленої на довгострокове збереження цифрової інформації;
- захищати права громадян на свободу висловлення поглядів, свободу інформації, недоторканність приватного життя та конфіденційність, забезпечувати дотримання етичних принципів та інших прав [128].

Медіа- та інформаційна грамотність є фундаментальним правом людини в цифровому взаємозалежному глобальному світі. Вона може скоротити інформаційний розрив. Медіа- та інформаційна грамотність озброює та забезпечує людей знаннями про функції медійних та інформаційних систем, а також про умови, за яких ці функції виконуються.

Медіа- та інформаційна грамотність тісно пов'язана з навчанням протягом усього життя, яке дає змогу окремим особам, громадам і народам досягати поставлених цілей і отримувати користь зі збільшення можливостей глобального середовища, що постійно розвивається, для загального блага не лише окремих людей, а й усього людства загалом. Таке навчання допомагає людям, установам і організаціям, у яких вони працюють, вирішувати технологічні, економічні та соціальні проблеми, виправляти недоліки й підвищувати рівень добробуту кожного.

У 2013 р. ухвалили Рекомендації ЮНЕСКО-ІФЛА, у яких було запропоновано урядам і міжурядовим організаціям, а також приватним установам і організаціям залучатися до виконання стратегій і програм, які лобіюють і просувають медіа- та інформаційну грамотність, а також навчання протягом усього життя, забезпечуючи тим самим необхідну базу для реалізації цілей Декларації тисячоліття ООН (United Nations Millennium Declaration) [857].

Зокрема, ІФЛА рекомендує урядам і організаціям:

- проводити дослідження рівня медіа- та інформаційної грамотності та видавати звіти з опорою на показники медіа- та інформаційної грамотності, щоб експерти, викладачі та практики могли впроваджувати ефективні ініціативи;

- підтримувати професійний розвиток працівників освітньої, бібліотечної, інформаційної, архівної, медичної сфер і служб соціальної допомоги відповідно до принципів і практик медіа- та інформаційної грамотності, а також навчання протягом усього життя;
 - впровадити предмет «Медіа- та інформаційна грамотність» у програми навчання протягом усього життя;
 - визнати медіа- та інформаційну грамотність і навчання протягом усього життя ключовими складниками розвитку базових здібностей, необхідних для акредитації всіх освітніх та підготовчих програм;
 - впровадити медіа- та інформаційну грамотність як дисципліну в програмі основної та додаткової освіти педагогів, фахівців економічних і політичних директивних органів та адміністраторів, а також у діяльність фахівців, що надають консультативні послуги представникам ділових структур, промисловості та сільського господарства;
 - впроваджувати програми з медіа- та інформаційної грамотності для поліпшення затребуваності на ринку праці та підприємницьких здібностей жінок і соціально незахищених груп, зокрема мігрантів, безробітних і частково безробітних громадян;
 - підтримувати проведення тематичних заходів, спрямованих на освоєння стратегій медіа- та інформаційної грамотності, а також на навчання протягом усього життя, представниками певних регіонів, секторів і груп населення [225].

У травні 2014 р. в штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі відбувся перший Європейський форум з питань медіа- та інформаційної грамотності (МІГ). Учасники Форуму ухвалили Паризьку декларацію з медіа- та інформаційної грамотності в добу цифрових технологій (2014 р.) [851]. У декларації зазначено про важливість медіа- та інформаційної грамотності, акцентовано на її поширенні в умовах сучасного цифрового середовища, «розумного використання інформаційно-комунікаційних технологій, важливості просування ідей грамотного поведення із інформацією у зв'язку із розбудовою громадянського суспільства» [154].

З 7 по 10 червня 2016 р. в Ханті-Мансійську в межах Восьмого міжнародного ІТ-Форуму та Міжурядової програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» відбулася Міжнародна конференція «Медіаінформаційна грамотність і формування культури відкритого уряду». Конференція привернула увагу не лише великих міжнародних експертів, а й уряди багатьох країн світу. Більше половини зі 110 учасників конференції були номіновані урядами своїх країн. Майже 50 країн представили на конференції провідні вчені, університетські професори, політики, дипломати, представники органів державної влади, інститутів громадянського суспільства та приватного сектору.

Актуальність конференції була зумовлена необхідністю вирішення двох важливих завдань сучасності.

Перше завдання полягало в тому, щоб всіляко розвивати й на належному рівні підтримувати медіа- та інформаційні компетенції населення, які необхідні людям для того, щоб жити, розвиватися й ефективно функціонувати в умовах інформаційного середовища та бурхливого розвитку технологій.

На всіх рівнях — міжнародному, національному, регіональному, муніципальному — визнано необхідність залучення населення до управління, створення механізмів ефективного зворотного зв'язку, що можна зробити шляхом формування систем відкритих урядів у кіберпросторі. Це друге важливе завдання.

Згідно з підсумковим документом, учасники конференції дійшли до таких висновків:

а) медіаінформаційна грамотність є невіддільною умовою побудови та забезпечення стабільного функціонування відкритого уряду;

б) медіаінформаційна грамотність сприяє досягненню таких, проголошених ООН, цілей сталого розвитку на період до 2030 р.:

16.5. Значно скоротити масштаби корупції та хабарництва в усіх їх формах;

16.6. Створити ефективні, підзвітні та прозорі установи на всіх рівнях;

16.7. Забезпечити гнучкий, всеохопний, широкий і представницький процес ухвалення рішень на всіх рівнях;

16.10. Забезпечити доступ громадськості до інформації та захист основних свобод відповідно до національного законодавства та міжнародних угод;

в) діяльність з розвитку медіаінформаційної грамотності як складника освітнього процесу протягом життя має охоплювати всі сектори та групи населення;

г) необхідно приділяти окрему увагу медіаінформаційній підготовці працівників урядових структур і установ, які відповідають за забезпечення відкритості влади;

д) відкритий уряд — новий елемент демократії та нового етапу розвитку електронного уряду — має розглядатися не просто як набір цифрових відкритих даних і державних електронних послуг, а в більш широкому контексті; при цьому в процесі аналізу й осмислення можливостей використання медіаінформаційної грамотності для вдосконалення функціонування відкритого уряду слід спиратися на вже наявні знання та досвід у галузі електронного уряду та електронного громадянства;

е) фахівці та вчені в галузі медіаінформаційної грамотності мають бути залучені до процесів, пов'язаних із продукуванням теорії та практики відкритого уряду [431].

Конференція ознаменувала новий важливий поворот теми медіаінформаційної грамотності в бік вирішення завдань формування відкритих урядів, створення механізмів зворотного зв'язку між урядами та суспільством.

3 листопада 2020 р. ЮНЕСКО опублікувала «Сеульську декларацію про медіа- та інформаційну грамотність для всіх і за загальної участі: захист від де-

зінфомемії» [761], у якій було визначено пріоритети в цій галузі для державних структур, громадських організацій, закладів освіти і культури, бізнес-спільноти, усіх зацікавлених у розвитку та вдосконаленні медіа- та інформаційної грамотності в контексті боротьби з дезінфомемією (вжитий ЮНЕСКО термін, утворений від слів «дезінформація» і «пандемія», тим самим підкреслює вплив неправдивої інформації на пандемію коронавірусу та її наслідки [426]).

У Сеульській декларації зазначено: «Медіа- та інформаційна грамотність не є панацеєю від усіх проблем, включаючи пандемію, але наполягаємо на тому, щоб медіа- та інформаційна грамотність отримала подальше визнання й оцінку в усіх освітніх, соціальних та економічних системах і була застосована як більш активний підхід до побудови стійкого й інклюзивного суспільства» [761]. Поліпшення медіа- та інформаційної грамотності забезпечує розвиток критичного мислення людей і їх здатності розуміти й аналізувати, як відбувається їх взаємодія з інформаційними та комунікаційними технологіями, зокрема під час кризи. У декларації визначено загальні рекомендації для поширення медіа- та інформаційної грамотності у світі:

- поширювати медіа- та інформаційну грамотність з метою подолання перешкод до доступу до інформації та якісної освіти у зв'язку з пандемією COVID-19;
- залучати до участі в політиці медіа- та інформаційної грамотності компанії, що забезпечують інтернет-комунікації, міжнародні та регіональні організації, органи регулювання влади, засоби масової інформації, представників громадянського суспільства, молоді та інших спільнот;
- пропагувати ініціативи медіа- та інформаційної грамотності щодо боротьби з дезінфомемією, зміною клімату тощо, свободи висловлення думок і доступу до інформації, що є не тільки правами людини, але й частиною вирішення проблеми розповсюдження дезінфомемії;
- включати питання медіа- та інформаційної грамотності в етичні стандарти компаній і організацій з метою забезпечення відкритого, інклюзивного та безпечного розвитку таких технологій, як штучний інтелект;
- підтримувати ініціативи медіа- та інформаційної грамотності в питаннях щодо технологічного детермінізму [761].

Також у Сеульській декларації зазначено окремі рекомендації для:

- органів управління від державного до муніципального рівня;
- громадянського суспільства, ЗМІ, молоді, академічних установ;
- приватного бізнесу, зокрема телекомунікаційних компаній;
- ЮНЕСКО, інших установ ООН і дослідників.

У контексті нового бачення процесу освіти, ЮНЕСКО відіграє провідну роль в ініціативі щодо підтримки розробників інформаційних ресурсів з медіаінформаційної грамотності.

Органи Європейського союзу. Органи Європейського союзу є, після ЮНЕСКО, другим значущим стейкхолдером у міжнародній політиці з питань медіаосвіти. Проблеми медіаосвіти приділяють увагу багато офіційних документів, зокрема:

- Рекомендація Парламентської Асамблеї Ради Європи Комітету Міністрів і урядам країн-учасниць щодо сприяння практиці медіаосвіти та інструментам у суміжних галузях (Recommendation 1466 on Media education (2000)) [733];
- Рекомендація Європейського парламенту і Ради Європи щодо кінематографічної спадщини і конкуренції в суміжних напрямках індустрії (Recommendation of the European Parliament and of the Council on film heritage and the competitiveness of related industrial activities (2005)) [734];
- Рекомендація Європарламенту і Ради Європи щодо захисту меншин у зв'язку з розвитком конкуренції в європейській аудіовізуальній і онлайн-індустрії (Recommendation of the European Parliament and of the Council on the protection of minors in relation to the competitiveness of the European audiovisual and on-line information services industry (2006)) [735];
- Директива з аудіовізуальних медіапослуг (The Audiovisual Media Services Directive (2007)) [786];
- Комюніке Єврокомісії від 20 грудня 2007 р. «Європейський підхід до медіаграмотності у світі цифрових технологій» (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions «A European approach to media literacy in the digital environment», Brussels, 20.12.2007).

У 1987 р. Рада Європи ухвалила «Резолюцію з медіаосвіти та нових технологій», у якій було зазначено основну мету цього напрямку в педагогіці: «медіаосвіта має починатися якомога раніше й тривати всі шкільні роки як обов'язковий для вивчення предмет». Медіаосвіта має готувати людей до життя в демократичному громадянському суспільстві, їм потрібно дати розуміння структури, механізмів і змісту медіа, розвивати в них здібності незалежного критичного оцінювання змісту медіа [738].

16 грудня 2008 р. було ухвалено «Резолюцію Європейського Парламенту щодо медіаграмотності у світі цифрових технологій» (European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World). Це загальний юридичний і політичний документ, основною цінністю якого є визнання важливості медіаграмотності в сучасному світі. У Резолюції чітко визначено шляхи до обов'язкового статусу медіаосвіти в усіх країнах Європейського Союзу:

- медіаосвіта має охоплювати всіх громадян — дітей, молодь, дорослих, людей похилого віку, а також непрацездатних людей;
- медіаграмотність рекомендовано до впровадження як базову компетентність у європейську програму освіти протягом усього життя;
- медіаосвіта має стати компонентом формальної освіти, доступної всім учням, невіддільною частиною навчальних програм на кожному ступені шкільного навчання;
- Єврокомісії рекомендовано впровадити у програму підготовки педагогічних кадрів обов'язковий модуль з медіаосвіти для всіх ступенях шкільної освіти, щоб сприяти більш інтенсивному впровадженню цього предмета;

- відповідні органи влади мають сприяти навчанню вчителів (усіх спеціальностей і в усіх типах закладів середньої освіти) використання на заняттях аудіовізуальних медіа та технології медіаосвіти [449].

У ньому також йдеться про те, що для сучасного суспільства медіаграмотність і медіаосвіта — це ключові явища. Документ підкреслює, що медіанеграмотна людина значно менше захищена, ніж медіаграмотна. Для підвищення рівня захищеності таких громадян парламентарії запропонували державам розробити власні національні програми з підвищення рівня медіаграмотності.

У 2016 р. ухвалено Стратегію Ради Європи щодо підтримки прав дитини (2016–2021 рр.) [405], у якій окремий розділ присвячено правам дитини в цифровому світі та зобов'язанням держав поліпшити умови для перебування дитини в цифровому середовищі.

29 листопада 2019 р. Асамблея Ради Європи ухвалила Резолюцію 2313 «Роль освіти в епоху цифрових технологій: від «цифрових аборигенів» до «цифрових громадян» (The role of education in the digital era: from «digital natives» to «digital citizens») [807]. Асамблея наголосила на актуальності встановлення мінімального рівня цифрових компетентностей, які мають здобути учні в процесі навчання, та критеріїв їх оцінювання, схвалила Настанови Ради Європи щодо поваги, захисту та реалізації прав дитини в цифровому середовищі, що забезпечують вичерпні вказівки в цій галузі, зокрема щодо сприяння та розвитку цифрової грамотності, включаючи інформаційну, цифрову та медіаграмотність.

Важливу роль в розвитку медіаосвіти на світовій арені відіграє Міжнародна рада з наукових досліджень та обмінів (International Research and Exchanges Board — IREX) заснована 1968 р. провідними університетами США за підтримки Фонду Форда, Американської ради наукових товариств (ACLS), Ради з досліджень у галузі соціальних наук (SSRC) і Державного департаменту США. Згідно з основоположними документами IREX, централізована організація була необхідною для того, щоб «діяти з владою по обидва боки Атлантики, залучати достатньо коштів, виконувати чутливу роль центру обміну інформацією» [536]. Протягом майже 30 років IREX діяла під егідою Американської ради наукових товариств (ACLS). IREX стала незалежною організацією в 1991 р. й отримала некомерційний статус у 1995 р. Окрім інших освітніх проєктів, IREX впроваджує та фінансово підтримує проєкти з розвитку медіаграмотності.

- Very Verified розроблено як відповідь та вакцинацію проти вірусу дезінформації, він надає практичні навички медіа- та інформаційної грамотності. У межах проєкту IREX розроблено програму навчального курсу, побудовану на принципах змішаного навчання, що передбачає проведення 5 сесій, які мають на меті заглиблення в зміст курсу й практичне засвоєння навичок критичного мислення та медіаграмотності за допомогою інноваційних методик та ресурсів [860].

- Проєкт «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» спрямовано на розвиток навичок критичного сприйняття інформації та інтеграцію інфомедійної

грамотності в навчальну програму шкіл. У його межах розробляють навчальні матеріали для вчителів (8–10 клас), проводять тренінги та навчання для установ-учасників проєкту (школи, заклади вищої освіти), запроваджують навчання за розробленими матеріалами [283].

Висновки до другого розділу

На основі аналізу досліджень проблем глобалізації освіти (В. Андрущенко, С. Болл, Н. Бурбулес, Е. Гідденс, Ж. Делор, М. Згуровський, І. Зязюн, С. Канінгем, П. Кітінг, В. Кремень, Б. Лінгард, О. Локшина, А. Сбруєва, П. Скотт та ін.) та інформатизації суспільства (Д. Белл, В. Биков, З. Бжезинський, Ф. Вебстер, М. Кастельс, М. Лещенко, Г.-М. Маклюен, У. Мартін, І. Масуд, Ф. Махлуп, В. Олійник, О. Спирін, Е. Тоффлер, Т. Умесано, Ж. Фурастьє, Ю. Хаяші та ін.) доведено, що взаємозалежність держав однієї від одної є одним з ключових аспектів глобалізації. У цьому аспекті цінними є ідеї «глобального села» (Г.-М. Маклюен), інформаційного суспільства (Ю. Хаяші); ідеї трансформації людських цінностей в інформаційному суспільстві (І. Масуд); ідеї інформаційного суспільства і постіндустріалізму (Ф. Махлуп, Т. Умесано, Д. Белл) тощо.

Констатовано, що однією з глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства й особистості. Обґрунтовано, що підходи до побудови інформаційного суспільства в досліджуваних країнах відрізняються. Уряд США пріоритезував розвиток інформаційної інфраструктури («Національна інформаційна інфраструктура: план дій»). У Канаді концепцію національного суспільства розглядають як засіб збереження культурної ідентичності. Сполучене Королівство послідовно проводить політику надання інформації та послуг громадянам з боку держави через інтернет.

Медіаосвіта як соціально-педагогічний напрям покликана адаптувати людину до соціокультурних трансформацій, основою яких є технологічні досягнення. До причин актуальності медіаосвіти в сучасному світі віднесено: високий рівень споживання медіа та насиченості сучасних суспільств засобами масової інформації; ідеологічна важливість медіа та їх впливу на свідомість аудиторії; швидке зростання кількості медіаінформації, посилення механізмів управління нею та її поширення; інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси; посилення значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях, особливо в умовах пандемії COVID-19; необхідність навчання здобувачів загальної середньої та вищої освіти з орієнтацією на відповідність майбутнім вимогам.

Констатовано потужний вплив на розвиток медіаосвіти міжнародних організацій, передусім ЮНЕСКО, Глобального альянсу за партнерство у сфері медіа- та інформаційної грамотності, Міжнародної ради з наукових досліджень та обмінів — IREX. Доведено, що провідну роль у розробленні стратегічних орієнтирів

медіаосвіти відіграє ЮНЕСКО. Починаючи з 80-х рр. ХХ ст., організація ухвалила низку декларацій, що визначили засадничі принципи медіаосвіти на глобальному та національному рівнях. Глобальний альянс за партнерство у сфері медіа- та інформаційної грамотності формує світову платформу для діяльності мереж і асоціацій медіа- та інформаційної грамотності, сприяючи взаємодії з країнами в аспекті інтенсифікації розвитку медіаосвіти. Асоціація медіаграмотності забезпечує підґрунтя для діяльності медіапедагогів у світі, видання науково-методичної літератури, організовує семінари та конференції. IREX впроваджує проекти з розвитку медіаграмотності.

РОЗДІЛ 3 НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

3.1. Теоретичні засади розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах

Інтенсивний розвиток медіа, поява нових технологій, зростання інтересу зарубіжної та вітчизняної педагогіки до медіаосвіти стимулювали появу низки різноманітних за цілями та завданнями теоретичних підходів до медіаосвіти.

Центральною концептуальною ідеєю медіаосвіти (media education) є репрезентація (representation). Медіа не відбиває реальність, а репрезентує (представляє) її. Основна мета медіаосвіти – «денатуралізація» медіа. Медіаосвіта, за Л. Мастерманом, базується на ключових концепціях (key concepts).

Ключові концептуальні положення містять: denotation (позначення), connotation (асоціацію), genre (жанр), selection (добір), non-verbal communication (невербальну комунікацію), media language (мову медіа), naturalism and realism (природність і реальність), audience (аудиторію), construction (конструкцію), mediation (медіа-сприйняття), representation (репрезентацію, переосмислення), code / encoding / decoding (код, кодування, декодування), segmentation (сегментацію, виділення), narrative structure (сюжетну структуру), ideology (ідеологію), rhetoric (риторику), discourse (дискурс) і subjectivity (суб'єктивність). Медіаосвіта – це процес, що триває все життя. Медіаосвіта має на меті не просто критичне розуміння (critical understanding), але критичну автономію (critical autonomy) [569, с. 40–42].

Медіаосвіта базується на різних теоретичних підходах. Зарубіжний дослідник, медіапедагог О. Федоров та його учні (Г. Новікова, В. Колесніченко, Г. Михалева та ін.) узагальнили та систематизували основні теоретичні підходи до розвитку медіаосвіти, що існують у зарубіжних країнах. Нами розширено їх обґрунтування в аспекті американських дослідників.

Семіотичний підхід (Semiotic Approach). Засновником цього підходу є американський учений Дж. Гербнер (D. Gerbner) [481, с. 13]. На його думку, інформація, яка потрапляє через канали медіа, частіше має завуальований характер, що може загрожувати свободі споживання медіаінформації. Прихильники семіотичного підходу центром медіаосвіти вважають особистість учня, його інтелектуальний й естетичний розвиток засобами медіамистецтва. Основою – теорію кіномистецтва та семіотику – науку про знаки, яку в цьому випадку застосовують для виявлення способів створення смислів на телебаченні, у кіно та інших мистецтвах, яка вивчає, що таке знаки та способи кодування інформації в них, а також шляхи декодування цієї інформації аудиторією [544, с. 3].

Все це має велике значення для орієнтування учнів на естетичні цінності, які перебувають у центрі розвитку вивчення медіа. Одним з основних завдань медіаосвіти є «розвивати в учнів уміння відрізнити те, що є культурно та естетично цінним від третьосортної продукції» [616, с. 7]. Для цього й застосовують метод декодування медіатексту.

На думку медіапедагогів у процесі роботи над медіатекстом необхідно, щоб «учні висловлювали судження про цінності як можна пізніше, поки вони повністю не вивчать текст, не зрозуміють, як він працює. Тільки тоді вони матимуть змогу зробити висновок про нього. Питання «Який цей текст?» треба ставити не на початку роботи над ним, це буде, швидше, кінцевим продуктом досить тривалого процесу досліджень» [616, с. 8].

Семіотичний підхід ґрунтується на працях теоретиків медіа семіотичного (структуралістського) напрямку, представниками якого є такі дослідники, як Р. Барт (R. Barthes) [338] і К. Метц (K. Metz) [668]. Основний зміст семіотичної теорії спирається на коди й «граматику» медіатексту, тобто на мову медіа (від широко тиражованих медіатекстів (книг, іграшок, журналів) до творів «високого мистецтва»).

Семіотика – це сукупність синтаксичних, семантичних та прагматичних якостей знака; теорія або дисципліна, що вивчає зазначені вище якості; метатеорія, тобто наука, об'єктом якої є власне семіотика; семіотичний метод, що розглядає різні об'єкти, події чи феномени як знаки [444, с. 592–593].

Семіотика належить до тих небагатьох наук, які отримали найменування й частину змісту задовго до їх становлення. Першим, хто запропонував ідею такої науки, був Аристотель, що жив у 384–322 рр. до н. е. За свідченням А. Самоського, у своїй класифікації наук мислитель згадує про ще не існуючу, але необхідну науку, яка має вивчати усі наявні в природі знаки та яку він назвав «семіотика» (від старогрецького *semeion* – знак). Але лише наприкінці XIX ст. у працях Ч. Пірса було сформульовано її загальні принципи. Ч. Пірс (1893–1914) та Ч. Уільям Моріс (1901–1979) – відомі американські філософи, яких традиційно вважають засновниками семіотики, яку, за Ю. Лотманом, слід розуміти як науку про комунікативні системи та знаки, використовувані в процесі спілкування. Об'єктом семіотики є знакові системи будь-якої сфери наукового пізнання – лінгвістики, математики, культурології, соціології, літератури тощо [159].

З боку семіотичного підходу культура є величезною інформаційною знаковою системою, у якій за допомогою спеціальних програм створено сценарії людської поведінки, закони соціуму, релігійні та художні тексти. Загалом усю людську культуру можна уявити як поліглотичний (багатомовний) знаковий простір. Саме в культурних знаках людина добирає та структурує свої знання про світ і власний досвід. Відповідно різні сфери й типи культури по-різному проводять добір і структурування інформації. Семіотичне дослідження розглядає всі феномени культури як факти комунікації, окремі повідомлення якої організуються й стають зрозумілими відповідно до певного коду. Отже, семіотичний підхід спирається на

положення про те, що культура говорить символами та знаками, тому, вивчаючи знакові системи різних культур, можна виявити їх глибинний зміст, витягуючи ту чи іншу інформацію (наприклад, інформацію, яку зашифрував художник у своєму творі, написаному кілька століть тому).

Медіапедагоги-«семіотики» стверджують, що медіа часто прагнуть завуалювати багатозначний знаковий характер своїх текстів, а це загрожує свободі споживання інформації. Аудиторія, зокрема дитяча, є занадто пасивною до «читання» медіатекстів, тому мета медіаосвіти в тому, щоб допомогти учням «правильно читати» медіатекст. Основним змістом медіаосвіти стають коди та «граматика» медіатексту, тобто мова медіа, а педагогічною стратегією – навчання правилам декодування медіатексту, опису його змісту, асоціацій, особливостей мови тощо (Denotation / connotation).

Один з провідних британських медіапедагогів Е. Харт писав, що медіаосвіту мають ще більш активно впроваджувати в освітній процес, оскільки «нова грамотність потребує, щоб учні вивчали «метамову», що дасть їм змогу говорити про медіа» [501].

Матеріалом для семіотичного аналізу можуть стати не лише твори «високого мистецтва», але будь-які тиражовані об'єкти – іграшки, туристичні путівники, обкладинки для журналів тощо. Водночас основним є принцип «непрозорості» медіатексту, так як медіа не відбиває реальність, але переосмислює (репрезентує) її.

Цей підхід набув поширення в європейських країнах, зокрема у Сполученому Королівстві. У США цей підхід поки не користується популярністю серед більшості медіапедагогів. Його прихильники в суперечках зі своїми опонентами, прибічниками ін'єкційної теорії, висловлюють таку думку: «Нам би не хотілося, щоб викладачі англійської мови та мистецтв були би людьми, які ненавидять англійську літературу, думаючи лише про те, що це є загрозою суспільної безпеки. Навпаки, ми очікуємо, що вчителі англійської мови вміють оцінювати та люблять поезію, розповіді, романи. Можна сподіватися, що це має стосуватися також і тих вчителів, які викладають про кіно та телебачення» [570, с. 65]. Цей підхід близький до естетичного та культурологічного підходів до розвитку медіаосвіти.

Ідеологічний підхід (Ideological Approach). Теоретична база: медіа маніпулюють громадською думкою, зокрема в інтересах того чи іншого соціального класу, раси або нації. Підліткова аудиторія стає легкою мішенню для медійних впливів. Педагогічна стратегія зводиться до вивчення політичних, соціальних, національних й економічних аспектів медіа, до аналізу протиріч, що містять ці аспекти з боку того або іншого класу, раси, релігії або нації. Основна мета цієї теорії полягає в прагненні «викликати у аудиторії бажання змінити систему масової комунікації (якщо у владі країни є сили, далекі від ідеологічних поглядів їх опонентів) або, навпаки, запевнити, що наявна система медіа – найкраща (якщо влада в країні належить лідерам, які просувають «потрібну» ідеологію), у цьому випадку посилено критикують медіакультуру інших країн» [263, с. 27].

На думку С. Мінікена [669, с. 19], цей теоретичний підхід демонструє маніпулятивні можливості медіа.

Ідеологічний підхід до розвитку медіаосвіти значною мірою втратив свої колишні позиції, але певною мірою зазнав трансформацій: на першому плані наразі є не класовий, а національно-регіональний, релігійний, соціально-політичний підходи до структурування медіаінформації. Таким чином, наприклад, педагоги деяких держав і націй прагнуть захистити учнів від експансії американської масової культури (аналогія з «протекціоністським» напрямом). У країнах «третього світу» (у латиноамериканських, азіатських, арабських) є популярною активна протидія медіаглобалізації.

Окрім того, ідеологічний підхід до розвитку медіаосвіти має багато спільного з більш популярним в англomовних країнах теоретичним підходом – розвитком критичного мислення. У межах цих теорій розглядають, чиїм інтересам слугує та чи інша інформація, і на які групи населення її розраховано.

Культурологічний підхід (Cultural Studies Approach). Основна мета теорії – допомогти учням зрозуміти, як медіа можуть збагатити сприйняття, знання, вміння аудиторії. Медіапедагоги намагаються навчити учнів оцінюванню й критичному аналізу медіатекстів. Найбільш сильні позиції цей підхід має у Сполученому Королівстві (К. Безелгет (С. Bazalgette), Е. Харт (А. Hart) та ін.) та Канаді (Б. Дункан (B. Duncan), К. Ворсноп (С. Worsnop) та ін.).

Робота з аудиторією, що містить ознайомлення з ключовими поняттями, стереотипами, поширюваними за допомогою медіа, спрямована на вироблення оцінки та навичок критичного, самостійного аналізу медіатекстів.

Аудиторія, перебуваючи в процесі діалогу з медіатекстами та їх оцінювання, не просто «зчитує» інформацію, а самостійно аналізує медіатексти, вкладаючи в них різні смисли. Таким чином в культурологічній теорії ключового значення надають активності аудиторії, її ролі в процесі формування сенсу медіатекстів.

Активний прихильник культурологічного підходу до розвитку медіаосвіти, британський професор Е. Харт виокремив п'ять основних принципів медіапедагогіки:

- медіа не просто відбивають або копіюють світ – вибір, аналіз і створення медіатекстів відбуваються в складному процесі редагування й переосмислення повідомлень;
- глядачі не є пасивними й передбачуваними, а активні та мінливі в їхніх реакціях на медіатексти;
- зміст медійних повідомлень визначається не лише виробниками й редакторами, урядами, рекламодавцями та медіамагнатами, а й аудиторією;
- медіа містять різноманітність форм, мають різні технології, мови та впливу [259, с. 55].

Естетичний (художній) підхід (Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach). Теоретична база тут багато в чому збігається з культурологічною теорією медіаосвіти. Однак основна мета медіаосвіти – до-

помогти аудиторії зрозуміти основні закони та мову спектру медіатекстів з мистецтва, розвинути естетичне сприйняття та смак, здібності до кваліфікованого художнього аналізу. Тому основними завданнями медіаосвіти є вивчення мови медіакультури, авторського світу творця художнього медіатексту, історії медіакультури (історії кіномистецтва, художнього телебачення тощо). Педагоги прагнуть тут навчити школярів та студентів критичного аналізу художніх медіатекстів, їх інтерпретації та кваліфікованого оцінювання.

На думку К. Тайнер (К. Tyner), часто в естетичному підході до медіаосвіти кіномистецтво є більш привілейованим, ніж преса або телебачення. «Деякі медіатексти, обрані вчителем, вважають «хорошими», а інші, що зазвичай є фаворитами учнів, – «поганими». Ціннісні питання, тобто «хороше» проти «поганого» залишаються центральними» [832, с. 115].

Водночас деякі дослідники, наприклад Л. Мастерман, вважають, що естетичний підхід до розвитку медіаосвіти є по суті дискримінаційним (Discriminatory Approach), оскільки проголошує як кінцеву мету розвиток «здатності до кваліфікованого оцінювання» лише щодо спектру мистецтва всередині медіаінформації. Л. Мастерман вважає, що «питання оцінювання якості медіатексту в медіаосвіті не мають бути ні допоміжними, ні центральними. Основна мета – допомогти учням зрозуміти, як медіа функціонують, чиї інтереси захищають, яким є зміст медіатекстів, як вони відбивають реальність, як сприймаються аудиторією» [614, с. 25]. Водночас Л. Мастерман визнає, що художня медіаосвіта є ефективнішою за протекціоністську, оскільки спрямована на користь медіа, а не проти нього.

Медіатексти, на думку Л. Мастермана, створюють люди. Медіатексти – це відбиття реальності, сконструйоване певними людьми з певною метою і, можливо, за чийось замовленням. Щоб досягти необхідної мети, творці цієї інформації використовують мову медіамистецтв («план», «ракурс», «світло», «монтаж» тощо). А щоб уміти відрізнити реальну дійсність від створеного авторами медіатексту (тобто вміти критично мислити) аудиторія має сама бути добре ознайомленою з цією мовою (у цьому випадку – мовою медіамистецтва), у чому й полягає мета медіаосвіти.

Австралійський вчений-медіапедагог П. Гріневей (P. Greenaway) зауважує, що «розуміння популярної культури, і, можливо, більш вузької галузі – підліткової культури – досить істотна частина тематики занять зі школярами, особливо в медіаосвіті» [491, с. 188]. Проте більшість медіапедагогів Австралії розуміють його в ширшому, ніж художній, контексті. Наприклад, Б. Мак-Махон (B. McMahon) і Р. Куїн (R. Quin) пропонують модель медіаосвіти, що передбачає: контекст (вихідні базові знання аудиторії, спільну роботу й активність аудиторії), мету (навчання), стратегії, знання (роботу з текстами, дослідження, вихідні факти, дані, альтернативні вистави, критику тощо), практичні завдання (відеозйомку, написання сценарію тощо), цінності (етичний розгляд, культурні очікування, альтернативне бачення, моральні судження), підсумкові результати (уміння «читати» медіатекст, аналізувати його

значимість і цінність тощо), оцінку підсумків медіаосвіти (орієнтування у світі медіакультури, самостійне продовження медіаосвіти) [634, с. 316].

Художній підхід підтримує естетичну цінність медіа й сприяє її виразності; у використанні медіа має враховуватися творче сприйняття, що фокусується на медіа-дизайні, а не на контенті. Культурологічний підхід фокусується на тому, щоб цінувати естетичні форми медіа, окрім того, що медіа використовують для самовираження [554]. Вивчення медіа як форми мистецтва було одним з перших підходів до вивчення медіа в Європі, у той час як у Австралії, Канаді, США цей підхід здобув популярність у середині ХХ ст. [712] М. Фрейре й Е. Маккарті (M. Freire, E. McCarthy) розширили цей підхід, ставлячи питання, що ж учні додають до цифрової культури, якою є естетична цінність їх медіа-продукції та мотивація, що стоїть за тим, що вони створюють [473]. Д. Келнер і Дж. Шар [554] критикують цей підхід, але культурологічний підхід до медіаосвіти припускає розвиток індивідуальності. К. Тайнер (1991) описала культурологічний підхід, як такий, що часто використовується в школах, де художники працюють з учнями, допомагаючи їм створювати відеопродукцію з метою самовираження. Учні виявляють, аналізують і долають «щоденну ерозію людської гідності в несправедливому суспільстві» [826].

Практичний підхід (Practical Approach, Technology Approach). Представниками цієї теорії є К. Безелгет, Д. Букінгем, А. Сілверблет, Е. Харт та ін. Теоретичною базою є адаптований теоретичний підхід «споживання й задоволеності» в галузі медіа (школярі цікавляться медіатехніками, тому потрібно задовольнити їхні потреби – навчити їх практично працювати з комп'ютером, відеокамерою, смартфоном, планшетом тощо). Проблему аналізу медіатексту в межах цієї теорії не розглядають, або вона не є суттєвою, що, звичайно, педагогічно неправильно, тому що ігнорується проблема впливу медіа на світогляд людини.

Окреслений підхід є відомим також під назвою «медіаосвіта як “таблиця множення”» (практичне вміння працювати з медіа-апаратурою учням потрібно знати, як таблицю множення).

Прибічники практичної теорії медіаосвіти пропагують вивчення учнями технічного пристрою, використання медіаапаратури та медіаторчисті. Тобто на перший план виходять в основному технічні аспекти оволодіння кіно-, радіо- та фотоапаратурою, видання газет друкарським і рукописним способом тощо, а також формування практичних умінь використання цієї апаратури.

Прагматичний підхід (з орієнтацією на креативні вміння учнів) має певні переваги. Наприклад, президент Європейської Асоціації аудіовізуальної медіаосвіти, бельгійський медіапедагог Д. Шретер (D. Schretter) розробив систему навчання учнів мови медіа за допомогою відеокамери, відеомагнітофона та телемонітора, залучаючи їх до процесу створення своєрідного відеосюжету. Його аудиторія на практиці опановує теоретичні поняття медіакультури («кадр», «ракурс» тощо). Він порівнює реальну дійсність з її відеозображенням, дізнається механізм нескладних спецефектів, вивчає рух камери тощо. У підсумку самі учні за заданим сценарієм

створюють власні мінівідеофільми. Безперечно, подібний підхід сприяє розвитку творчої особистості, і його не можна не брати до уваги під час створення моделі та методики сучасної медіаосвіти.

Такий прагматичний підхід з орієнтацією на практико-креативні вміння учнів викликає неоднозначну реакцію як у дослідників медіаосвітньої практики, так і в медіапедагогів. З одного боку, багато дослідників відзначають безперечні переваги такого підходу, оскільки він, наприклад, сприяє розвитку творчої особистості в умовах поширення мультимедіа – цифрових технологій в аудіовізуальній, комп'ютерній сфері, інтернету тощо. З іншого боку, констатують звуження меж медіаосвіти до практико-утилітарного підходу, що, у свою чергу, призводить до нівелювання її розвивального та творчого потенціалу. У результаті багатий творчий потенціал медіаосвіти далеко не завжди реалізується повною мірою закладами освіти.

Фокус грамотності (Literacy Focus Approach). Фокус на грамотності підкреслює здатність людини сприймати, аналізувати, оцінювати й ефективно створювати медіа, використовуючи різні форми, призначені для різних аудиторій і цілей. М. Маклюен (M. McLuhan) і К. Форе (K. Fiore) створили концепцію, де форма переданого повідомлення є так само важливою, як і його зміст [633]. Це підхід, що підкреслює здатність людини сприймати, аналізувати, оцінювати та ефективно створювати медіа в різних формах для ефективного спілкування. На думку Р. Хобса (R. Hobbs), учні не можуть стати медіаграмотними, якщо в них немає певного досвіду створення медіафайлів [518]. Фокус на грамотності має багато спільного з технологічним навчанням, де також оцінюють і створюють медіа, при цьому потрібно мати технічні знання та навички. Проте К. Тайнер (K. Tyner) зазначає, що технологічному навчанню бракує елемента, що пов'язує технології із суспільством [826]. Фокус на грамотності, на думку дослідниці, є теоретичним підходом, основна ідея якого – необхідність володіння критичним мисленням поряд з практичним досвідом створення медіафайлів.

Фокус на грамотності охоплює широкий спектр навичок, які потрібні для поліпшення доступу, аналізу, оцінювання та виробництва медіа. П. Нортон (P. Norton) і Д. Хетеуей (D. Hathaway), наприклад, вивчали використання відеовиробництва на уроках як одну із стратегій навчання. Вони виявили, що високий рівень мультимодальної взаємодії учнів є результатом одночасного виконання кількох завдань у постійному потоці медіа (наприклад, аудіо, відео, друк тощо). П. Нортон і Д. Хетеуей зазначають, що школярі можуть стати медіаграмотними за умов їх участі у створенні зображень, підготовці новин на сайт, створення дизайну вебсторінки або інших видів медіа [687].

Е. Врага (E. Vraga) зосередилася на іншому аспекті фокусу на грамотності. На думку вченої, метою медіаграмотності є «навчити учнів декодувати контекстуальний зміст медіа» [863]. У демократичному суспільстві здатність критично оцінювати новини для ухвалення обґрунтованих рішень має особливе значення.

Е. Врага розглядає здатність оцінювати зміст медіатекстів як найбільш важливий і складний компонент медіаграмотності.

Ін'єкційний («захисний», «протекціоністський», «прищеплювальний») підхід (Protectionist Approach, Inoculatory Approach). Протекціоністський підхід передбачає, що медіа містить приховані небезпеки; медіаграмотність зосереджує увагу на залежність медіа, маніпулювання за їх допомогою, їх негативний вплив на людину.

Його теоретичною основою є те, що медіа негативно впливають на адресата медіатекстів. Водночас аудиторія в більшості «охоплює маси пасивних споживачів, які, як правило, не можуть зрозуміти суті медіатексту». Звідси випливає мета прихильників окресленого підходу – пом'якшення негативного ефекту медіа. Для реалізації поставленої мети педагоги прагнуть допомогти учням зрозуміти різницю між реальністю і медіатекстом шляхом розкриття негативного впливу медіа (наприклад телебачення) на конкретних прикладах, доступних для розуміння певної аудиторії. Основним недоліком ін'єкційного підходу є виявлення виключно негативних тенденцій і наслідків від впливу медіа. Необхідно визнати, що медіа мають не лише деструктивний потенціал (хоча його наявність можна заперечувати), але й широкий спектр можливостей для розвитку людської особистості, її емоційної та інтелектуальної сфери, які необхідно використовувати в педагогічному процесі [256, с. 21].

Його лідерами вважають медіапедагогів Б. Вілсона, Ф. Бьокка, Ч. Вітні, Р. Лопес. На думку прибічників захисного підходу, масмедіа негативно впливають на молодь. Р. Кьюбі [569, с. 199] вважає, що в межах захисного підходу медіа розглядається як «агент культурної деградації», що часто є каналом передавання помилкових культурних цінностей. Прибічники цього підходу вважають, що основна роль медіаосвіти полягає в тому, щоб пом'якшити негативні наслідки медіапродукції. Педагоги намагаються допомогти учням зрозуміти різницю між реальністю й медіатекстом за допомогою аналізу негативного впливу медіа на конкретних прикладах.

Американські дослідники А. Превет (A. Prewett) та Л. Штейн (L. Stein) зазначають, що історично США дотримувалися протекціоністського підходу до розвитку медіаосвіти учнів [712], концептуальною ідеєю якого є «захист молоді від маніпулятивного впливу медіа» [550, с. 372]. Деякі американські педагоги керувалися цією теорією, починаючи з 1930-х – 1940-х рр.: вони розглядали медіа як «агента культурної деградації» [10, с. 166]. Проте для аналізу найпростішого тексту недостатньо «захисту» від маніпулятивного впливу – важливо використовувати якомога більше видів діяльності й мотивів (рекреаційних, компенсаторних, терапевтичних, естетичних тощо), що пов'язані зі структурою людської індивідуальності. Молодь отримує більшу частину інформації не з друкованої преси, а з візуальних зображень, аудіо, мультимедіа, соціальних мереж.

Д. Консідайн (D. Considine) зауважує, що наявність великої кількості медіа не означає, що людина їх розуміє [397]. Прихильники протекціоністського підходу до

розвитку медіаосвіти, як правило, основну увагу у своїх програмах присвячують проблемі насильства та сексу. Вони спираються на так звану теорію «магічної/срібної кулі» (Magic / Silver Bullet Theory) [328, с. 34], яку іноді співвідносять з теорією «шприца»/«підшкірної голки» (Hypodermic Needle Approach), основною ідеєю якої є те, що медіа викликають у людей однакові сильні психологічні реакції [580]. Зазначені теорії належать до групи теорій маніпулятивного впливу медіа на глядацьку аудиторію.

Згідно з теорією «магічної кулі», ефект впливу медіа на свідомість людей аналогічний кулі: повідомлення проникає в мозок і трансформує думки й емоції людини, водночас глядачі відіграють роль «легкої здобичі», тобто не можуть чинити опір цьому явищу. Тобто медіа значно впливають (часто негативно) на аудиторію; люди «впроваджують» у життя прийоми насильства, побачені на екрані. Кожен медіатекст – пряме стимулювання, що викликає швидку реакцію. Очевидно, що ця позиція, ґрунтується на теорії біхевіоризму – рефлекторної поведінки за типом «стимул – реакція».

Х. Лассуелл (H. Lasswell) розробив теорію «шприца»: у процесі масової комунікації кожен член суспільства цілеспрямовано отримує свою «дозу» медійного впливу (найчастіше – пропагандистського), що «вприскується» в нього, як зі «шприца». Водночас вплив пропаганди має загальний характер, оскільки повідомлення, поширювані за допомогою медіаканалів, фактично безперешкодно впливають як на індивіда, так і на соціум загалом, і масова комунікація повністю підпорядковує собі весь суспільний організм.

Зазначені вище теорії мали вплив на формування «ін'єкційного» підходу, наприклад у Сполученому Королівстві, на ранніх етапах розвитку. Звідси ключові цілі цього теоретичного підходу: захист дітей від шкідливих впливів медіа, протиставлення «вічних культурних цінностей» негативному впливові медіа, навчання розумінню відмінностей між реальністю та медіатекстом тощо.

Деякі вчені також вважають, що є необхідність захищати молодь від крайнощів капіталізму. Наприклад, Х. Жіроу (H. Giroux) вважає, що громадяни втрачають свою ідентифіковану особистість, поступаючись спокусам капіталізму. Це спостерігається серед студентів коледжів, які продають власні посвідчення особи корпоративним спонсорам, або серед батьків, що продають права на присвоєння імен своїм дітям за найвищою ставкою. В обох цих прикладах капіталістичного екстремізму ЗМІ використовують для того, щоб переконати продати свою особисту ідентичність для вигоди корпорацій від їх представленості в ЗМІ. У цьому процесі «індивідуальність зменшується в нескінченній гонитві задовольнити інтереси посередніх мас, через задоволення й комерційно забарвлений спосіб життя» [483, с. 426]. У сфері освіти навіть директори шкіл є схильними до впливу ЗМІ. На думку Л. Фусареллі (L. Fusarelli), часто директори закладів середньої освіти повертаються з конференцій з бажанням купувати новітні й найбільш розрекламовані освітні новинки [477].

Супротивники «протекціоністського» теоретичного підходу до розвитку медіаосвіти вважають, що, по-перше, медіа – невіддільна частина нашого життя. А по-друге, хоча сучасні діти зазнають великого впливу медіа, ці медіа впливають на них менше, ніж, скажімо, на їхніх батьків у пору їхньої юності. Критики протекціоністського підходу припускають, що занадто часте використання пропаганди є невиправданим. У той час, як демократичні ідеї процвітають, сучасні протекціоністські підходи, схоже, відходять від крайніх форм протекціонізму [592].

Ін'єкційний підхід до медіаосвіти став теоретичною основою для низки напрямів наукових досліджень (зокрема інформаційної та медіабезпеки, медіавідповідальності, медіаризиків тощо), що можуть стати результативними в процесі формування універсальних умінь і навичок людини інформаційної епохи: «захисту недоторканності особистого життя, мережевого контролю, забезпечення анонімності, безпеки спілкування, запобігання медіазалежності, розумного та безпечного використання медіа» [254, с. 6].

Теоретичний підхід – користь і задоволення потреб аудиторії (Uses and Gratifications Approach). На відміну від інших теоретичних підходів до медіаосвіти, за яких користувачі медіа розглядаються як пасивні, за цього підходу вони є активними агентами, які контролюють їх споживання медіа. Люди використовують засоби масової інформації для задоволення конкретних потреб. Підхід користі та задоволення був уперше запроваджений у 40-х рр. ХХ ст., коли вчені почали вивчати, чому люди вважають за краще споживати різні види ЗМІ. У 70-х рр. ХХ ст. дослідники звернули свою увагу на результати використання медіа та соціальні й психологічні потреби, які задовольняли медіа.

Д. Бламлер (J. Blumler), М. Гуревич (M. Gurevitch) та Е. Катц (E. Katz) виокремили п'ять основних положень щодо теорії користі та задоволення, що допомагають зрозуміти взаємозв'язки між аудиторією та медіа.

1. Аудиторію розглядають як таку, що використовує медіа для досягнення конкретної мети. Відповідно, те, що повідомляють у медіа, та те, як це повідомляють, визначається тим, який зміст повідомлення має бути запропонований користувачеві.

2. Членам аудиторії приділяють значну увагу: саме член аудиторії відіграє велику роль у поєднанні потреб аудиторії та напрямів дій медіа. Це обмежує теоретизування про прямий ефект медіа на поведінку чи установки аудиторії.

3. Також медіа змагається з іншими джерелами, спрямованими на задоволення потреб. Частина людських потреб та рівень їхньої задоволеності, якого можна досягти завдяки використанню медіа, відрізняються.

4. Якщо запитання сформульовано правильно, аудиторія може вирізнити та усвідомлювати власні інтереси та мотиви користування медіа.

5. У процесі дослідження орієнтації аудиторії потрібно уникати ціннісних суджень про культурну значимість масової комунікації [549].

Оскільки медіа-технології продовжують поширюватися, дослідження теорії використання та винагороди є як ніколи важливими для розуміння мотивації людей до вибору медіа та задоволень, які вони отримують з цього.

Мета медіаосвіти – допомогти учням отримувати від медіа максимум користі згідно з власними схильностями (стимулювання розуміння учнями ролі медіа в їхньому житті, формування здібностей учнів до аналізу й оцінювання окремих елементів медіа-тексту тощо). Якщо «ін'єкційна» теорія розглядає негативні чинники медіа, то ця концепція орієнтована на пошук її позитивного ефекту.

На сьогодні теорія використання та задоволення спирається на п'ять основних припущень.

1. Комунікативна поведінка людини (зокрема вибір та користування засобами медіа) є цілеспрямованою, навмисною та мотивованою. Люди є відносно активними учасниками взаємодії із медіа контентом. Такий тип поведінки впливає як на окремих людей, так і на спільноти загалом.

2. Аудиторія медіа різниться за своєю активністю у виборі та використанні засобів медіа. Замість того, щоб бути використаними засобами медіа, люди самі їх використовують для задоволення власних бажань та потреб.

3. Є соціально-психологічні чинники, які направляють, фільтрують та модерують людську поведінку. Установки, навколишнє середовище та соціальна взаємодія формують очікування про медіа та їх контент. Поведінка відповідає повідомленням медіа, які вже були відфільтровані соціально-психологічними чинниками, такими як особистість, соціальне положення та відносини, комунікативний потенціал та доступність каналу надходження медіа інформації.

4. Засоби медіа конкурують з іншими формами комунікації та комунікаторами, такими як, наприклад, міжособистісне спілкування. Є прямий зв'язок між особистісним спілкуванням та тим, що відбувається через засоби медіа. Рівень задоволення людських потреб засобами медіа різниться через соціально-психологічні передумови.

5. Зазвичай людина є більш впливовою, ніж медіа в процесі комунікації, але не завжди. Індивідуальні особливості коригують характер та ефекти використання медіа. У результаті процесу комунікації медіа можуть впливати на індивідуальні та соціальні характеристики, а також на соціальні, політичні, культурні та економічні процеси всередині спільноти.

Етичний підхід (Ethic Approach, Moral Approach). Концептуальною ідеєю етичного підходу є те, що медіа здатні формувати певні етичні принципи аудиторії, особливо щодо неповнолітньої аудиторії. Термін «медіа-етика» з'явився порівняно недавно, орієнтовно з 1980-х рр., коли з'явилися дослідження та публікації з цієї проблеми. Р. Гауптман (R. Hauptman) акцентував увагу на питаннях цензури, доступу до інформації про приватне життя, авторського права [503]. Дослідник використав термін «інформаційна етика» англійською мовою, розглядаючи проблеми цензури, недоторканності приватного життя, можливості доступу до інформації, питання

авторського права та сумлінного використання інформації, аспекти формулювання кодексів етики. Ч. Оппенгейм (C. Oppenheim) та Б. Костревські (B. Kostrewski) в статті «Етика в інформатиці» акцентують увагу на проблемах конфіденційності та достовірності інформації в структурі онлайн [562].

Отже, метою етичної медіаосвіти є залучення аудиторії до певної етичної моделі поведінки. Педагогічна стратегія – вивчення етичних аспектів медіа та медіатекстів. Окреслена теорія цілком може бути синтезована з ідеологічною, естетичною, теорією розвитку критичного мислення.

Теоретичний підхід – критичне мислення/критична автономія (Critical Thinking approach, Critical Autonomy Approach). Термін «критичне мислення» було визначено Американською філософською асоціацією (APA) таким чином: «цілеспрямоване, саморегульоване судження, що завершується інтерпретацією, аналізом, оцінкою й інтерактивністю, також поясненням очевидних, концептуальних, методологічних або контекстних міркувань, на яких ґрунтується це судження. ...Ідеальне критичне мислення людини зазвичай пов'язане з допитливістю, гарною обізнаністю, причиною довіри, неупередженістю, гнучкістю, справедливістю в оцінці, відвертістю в зіткненні з особистими упередженнями, розсудливістю в судженнях, бажанням переглядати, прояснювати проблеми та складні питання, ретельністю в пошуку потрібної інформації, розумністю в доборі критеріїв, постійністю в пошуку результатів, що є настільки ж точними, як використані першоджерела. Це комбінація, що зв'язує розвиток вміння критичного мислення з розумінням основ раціонального та демократичного суспільства» [743].

Виразний представник – британський дослідник Л. Мастерман. На думку прихильників цієї теорії, молоді потрібно навчити грамотному сприйняттю, розумінню та аналізу різноманітної інформації. Теоретичною основою цієї теорії є теорія медіа як «порядку денного», де медіа є «четвертою владою», яка поширює моделі поведінки та соціальні цінності в суспільстві.

Основна мета медіаосвіти: навчити аудиторію аналізувати та виявляти маніпулятивні впливи медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного демократичного суспільства [256, с. 78].

Критичний підхід до медіаграмотності фокусується на «розвитку навичок аналізу медійних кодів і умовностей, на вмінні критично ставитися до стереотипів, цінностей, що домінують, та ідеології, а також на вмінні інтерпретувати множинні значення та повідомлення, що містяться в медіатекстах» [553, с. 372]. Цей підхід містить просування демократичних принципів і стає особливо важливим, оскільки «зміст інформації, представленої медіа, приймається пасивно й без особливого критичного дослідження» [553].

На думку Л. Мастермана (L. Masterman), оскільки продукція засобів масової інформації є результатом свідомої діяльності, відразу ж можна досить логічно визначити, щонайменше, чотири напрями подальшого вивчення.

1. Хто відповідальний за її створення, хто володіє засобами масової інформації та контролює їх?
2. Як досягається необхідний ефект?
3. Які ціннісні орієнтації створюваного таким чином світу?
4. Як його сприймає аудиторія?

Тобто Л. Мастерман орієнтує аудиторію на розвиток «критичного мислення», аналіз механізмів впливу та цінностей тієї чи іншої інформації. На його думку, у результаті навчання в людини формується «здатність до самостійного аргументованого критичного судження про медіатексти» [617, с. 22].

Ця теорія в багатьох аспектах перегукується з працями з семіотики Ю. Лотмана. Л. Мастерман розглядає як основний зміст медіаосвіти – вияв механізмів впливу масмедіа за допомогою «кодів» (умовностей-символів) на аудиторію. Ю. Лотман також стверджував, що кожен текст – носій цілого світу знакових кодів і значень, що потребують дешифрації з боку «читача»/дослідника. Різниця між цими підходами полягає в тому, що Ю. Лотман розглядав тексти з боку мистецтва. Створені творцями-авторами, вони попадають в «культурне поле» та розглядаються з урахуванням їх приналежності до цієї культури. Тому аналіз містить і естетичний, і культурний компоненти, яким Л. Мастерман надає другорядного значення [130, с. 58].

Позицію Л. Мастермана поділяє й американський медіапедагог-дослідник Л. Семелі [L. Semali]: «Критична медіаграмотність сприяє розвитку критичної позиції викладачів і учнів, коли вони сприймають медіатексти або розмірковують про них. Щоб розширити цю практику, я заохочую учнів і педагогів: 1) ретельно досліджувати їх початкові уявлення про медіатексти; 2) залучати в критичному аналізі їх власне (ідеологічне) сприйняття ситуації, описаної або прихованої в розглянутому тексті; 3) відокремлювати правду від напівправди, коректність від некоректності, факти від вигадки, дійсність від міфу, об'єктивність від упередженості» [759, с. 111].

Критичний підхід до медіаграмотності має спільні цілі з радикальною демократією. На думку Д. Келнера та Дж. Шара, критична медіаграмотність, як і радикальна демократія, прагне сприяти демократії та демократичній участі, які є центральними ідеями критичного підходу до медіаграмотності. Критична грамотність має підготувати учнів до демократичних і соціальних змін, а не прийняти наявний статус-кво [525]. Тому важливо бути медіаграмотним і використовувати критичний підхід. Такі теми, як демократична участь, багатокультурна освіта, культурні дослідження, громадянська участь і радикальна демократія, згідно з міжнародними організаціями з медіаграмотності, було розглянуто в процесі вивчення еkleктичного підходу до медіаграмотності.

Критичний підхід передбачає, що медіа не є нейтральними. На думку американських вчених Д. Келнера та Дж. Шара, критична медіаграмотність охоплює

також й інші підходи. Проте логіка одного підходу, що містить елементи інших, може використовуватися для просування певного обраного підходу. Слід визнати, що, хоча підходи до медіаграмотності є взаємозалежними, цілі та спрямованість кожного підходу пропонують унікальну перспективу. На думку К. Тайнер, критичний підхід до медіаграмотності є актуальним і найбільш прийнятним, «це відбувається в результаті відстоювання оновленого підходу до медіаграмотності, оскільки очевидний акцент протекціоністського підходу став надмірним» [830].

Соціокультурний підхід (Social and Cultural Approach). Прибічники соціокультурної теорії вважають, що медіа, у першу чергу, пропонує, а не нав'язує інтерпретацію медіатекстів. Американський вчений і дослідник Р. Кьюбі [572, с. 3] писав, що в контексті цього теоретичного підходу аудиторія сприймає інформацію не пасивно, а вкладаючи різноманітний зміст у медіатексти, самостійно аналізуючи їх. Основними положеннями соціокультурного теоретичного підходу є такі:

- 1) розвиток медіа закономірно призводить до виникнення спеціальної професійної освіти в кожній новій сфері, пов'язаній із появою нових соціальних медіа;
- 2) у професіоналів, у першу чергу викладачів спеціальних медіадисциплін, виникає потреба навчати ширші верстви населення мови медіа;
- 3) ця тенденція посилюється, оскільки суспільство усвідомлює великий вплив медіа на його життя. На сьогодні ця теорія має сильні позиції в країнах Європи й у Канаді.

У додатках нами подано аналіз теоретичних підходів до медіаосвіти (за Д. Келнером та Д. Шаром).

Велика розмаїтість підходів до медіаграмотності в науковій літературі демонструє відсутність послідовності. Усі окреслені вище підходи демонструють тенденцію до синтезу, що свідчить про широкий спектр цілепокладання медіаосвіти як педагогічної діяльності, спрямованої на розв'язання практичних завдань, пов'язаних з підготовкою людини до життя в сучасному інформатизованому світі. У більшості випадків теоретичні підходи до медіаосвіти підпорядковані центральній ролі аудиторії / учня, що є важливим моментом для збереження принципу діалогічності, узгоджується з принципом суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі й орієнтацією на особистісно орієнтований підхід у навчанні.

На сьогодні у Сполученому Королівстві використовують синтез різних теоретичних підходів до розвитку медіаосвіти (теорія розвитку критичного мислення учнів, культурологічна теорія, семіотична теорія, практична та протекціоністська теорія), які визначають зміст сучасної британської стратегії в галузі розвитку медіаосвіти учнів, переважно дитячо-юнацької цільової аудиторії.

У руслі сучасних тенденцій у Канаді найбільш пріоритетними наразі є культурологічна, критична, семіотична та практична теоретичні концепції медіа, у яких визначено такі можливості медіаосвіти: використовувати масові комунікації в соціумі для розвитку комунікаційних здібностей людини; забезпечення знання того, як аналізувати й створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів,

їх політичні, соціальні, комерційні та/або культурні інтереси, їх контекст; інтерпретувати медіатексти й цінності, поширювані в медіа тощо.

В Австралії на розвиток теоретичних підходів до медіаосвіти спостерігають вплив медіадосліджень Сполученого Королівства (теорія розвитку критичного мислення учнів, культурологічна теорія, семіотична теорія, практична). Ключовими теоретиками, що впливають на розвиток медіаосвіти в Австралії є Г. Тернер (G. Turner), Д. Хартлі (J. Hartley), Р. Куїн (R. Quin), Б. МакМахон (B. MacMahon), К. Люк (C. Luk) та ін.

На думку О. Баришпольця, у теоретичних підходах до розвитку медіаосвіти загалом переважають виховні, навчальні та креативні підходи до використання можливостей масмедіа. В узагальненому вигляді основні етапи реалізації більшості теоретичних підходів до розвитку медіаосвіти є такими:

- одержання знань про історію, структуру, мову та теорії медіа (освітній складник);
- розвиток сприйняття медіатекстів, їх «читання», активізація уваги, зорової пам'яті, розвиток різних видів мислення (зокрема й критичного, логічного, творчого, образного, інтуїтивного), умінь для розуміння ідей (моральних, філософських проблем), образів тощо;
- розвиток креативних практичних умінь на матеріалі медіа [10].

Така велика кількість теорій свідчить про те, що майже всі концепції медіаосвіти мають практичні підходи, що є свідченням збалансованості медіаосвітнього процесу. Під час аналізу теоретичних підходів до розвитку медіаосвіти учнів в англomовних країнах, стало очевидним, що в кожного підходу є свої унікальні аспекти; галузі медіаосвіти не вистачає єдності у разі використання більш, ніж одного підходу. Очевидною є множинність одиночних теоретичних підходів, які використовують зарубіжні вчені та дослідники. Однак, незважаючи на цю різноманітність, використання всіх теоретичних підходів підтверджують спільну мету підтримки демократичних принципів, навчання навичкам критичного мислення та розвитку здатності аналізувати та створювати медіатексти. Проаналізовані нами теоретичні підходи використовуються зарубіжними міжнародними організаціями з медіаосвіти (медіаграмотності) для дослідження та вивчення еkleктичного підходу до розвитку медіаосвіти учнів.

3.2. Ретроспективний аналіз розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах

Однією з найважливіших завдань історико-педагогічного дослідження є виділення основних періодів в розвитку досліджуваних явищ. В українській науці існують кілька варіантів періодизації історико-педагогічного процесу, запропонованих у різний час провідними істориками педагогіки. На думку О. Сухомлинської, періодизація педагогічної думки потребує нового виміру. Освітні

процеси є відображенням загального стану культури і суспільства [242, с. 49]. Дослідниця зауважує, що визначення періодизації – це «одна із найголовніших наукових проблем, особливо гуманітарної сфери: від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля. Чітка періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки, генезис та еволюцію ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку, полегшує виявлення її внутрішніх закономірностей, дає можливість наукового узагальнення» [243, с. 37].

Як зазначає О. Гнізділова, «періодизація як розподілення певної історичної педагогічної реальності на періоди є важливою та необхідною умовою дослідження історичного досвіду та прогнозування майбутнього розвитку» [32, с. 102].

На думку Н. Гупана, періодизація є логічним розмежуванням «досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» [45, с. 19]. Дослідник вважає, що «така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, такі специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» [44, с. 19].

Результати наших досліджень доводять, що медіаосвіта учнів у розвинених англomовних країнах пройшла складний і тривалий історичний шлях свого розвитку.

Ретроспективний аналіз розвитку медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах довів існування спільних орієнтирів та уможливив розроблення авторської періодизації, критеріями якої стали історичні, політичні, соціально-економічні, соціокультурні, інституціональні та освітні зміни у Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві та США.

Підготовчий період (20-ті – 70-ті рр. XX ст.) позначено впливом протекціоністської, естетичної, семіотичної теорій медіаосвіти; впровадженням медіаосвіти на матеріалах преси й радіо, кіноосвіти до шкільної та позашкільної освіти; появою фундаментальних праць з теорії медіа (Т. Адорно (T. Adorno), Х. Інніс (H. Innis), Г. Ласвел (H. Lasswell), М. Маклюен (M. McLuhan), П. Мур (P. Moore), Н. Постман (N. Postman), Е. Хейвлок (E. Havelock) та ін.); створенням асоціацій з кіноосвіти (British Film Institute (Англія, 1933 р.), Association for Screen Education (США), Society for Education in Film and Television (Канада, 1950 р.), Canadian Association for Screen Education (Канада, 1966 р.)); та медіаосвіти (Асоціація медіа грамотності (Канада, 1978 р.); проведенням конференцій з екранної освіти (Міжнародна конференція з екранної освіти (Канада, 1962 р.), Національна конференція «Телебачення і кіно в класі» (США, 1978 р.) тощо); започаткування експериментальних проєктів та програм з медіаосвіти (дворічний проєкт вивчення ефективності навчання медіаграмотності (США), перша у світі навчальна програма з медіаграмотності для учнів 11 класів середніх шкіл Торонто (Канада)), літніх семінарів для вчителів

(семінари для освітян з професійного розвитку медіанавичок (Австралія, 1959 р.), комплексний навчальний курикулум, що визначав цілі медіаграмотності на заняттях із соціальних наук та мовних дисциплін (США, 1969 р.) тощо).

20-ті рр. XX ст. позначені впровадженням у закладах середньої освіти розвинених англomовних країнах навчання учнів із використанням медіа – кіно, радіо, преси. Основна увага вчителів зверталася на уникнення маніпулятивного, шкідливого впливу медіа на дітей. На думку зарубіжних вчених Т. Адорно (T. Adorno) і М. Маклюен (M. McLuhan), Соціальні дослідження були присвячені технологічним маніпулюванням свідомістю особистості.

У 30-х рр. група вчителів англійської мови, побоюючись негативного впливу радіо на учнівську аудиторію, заснувала у США Вісконсінську асоціацію для впровадження кращого мовлення (Wisconsin Association for Better Broadcasting). Викладачі розповсюдили список «хороших» радіопрограм, а також допомагали слухачам збільшити обізнаність, критичне оцінювання. У 1953 р. Вісконсінська Асоціація змінила назву на Американську раду з кращого мовлення (American Council for Better Broadcasts) (АРКМ) і почала проводити щорічне опитування аудиторії щодо перспектив різних теле- і радіопрограм. На початку 1960-х АРКМ розроблено базовий план аналізу телепередач та проведено літні семінари з розроблення навчальних курикулумів [363].

Американський дослідник Д. Калкін (J. Culkin) просував ідею необхідності вивчення медіа в школах, впровадження медіаосвіти в навчальні плани. У своїх дослідженнях він звертав увагу, що молоде покоління витрачає більше часу за переглядом телевізора, ніж за навчанням. Фільми, радіо і ТБ мали великий вплив на свідомість особистості. Вчений вважав, що навіть дітей дошкільного віку потрібно навчати критичному мисленню. Педагогічний потенціал медіа має удосконалити систему освіти та сприяти розвитку особистості учнів [410].

У Сполученому Королівстві у 1929 р. у підручнику пропозицій для вчителів Лондонської ради з питань освіти вчителів було подано рекомендації щодо формування в учнів навичок аналізу, оцінювання кінофільмів. У 1933 р. Ф. Левісом було опубліковано «перший систематичний набір пропозицій щодо вивчення медіа учнями в школах». На думку Ф. Левіса, недруковані медіа значно впливали на мистецтво, політику та практично всі аспекти соціального життя. Учені розробили «антропологічне поняття культури», за словами Д. Бакінгема, яке «поставило під сумнів різницю між високою культурою і поп-культурою, між мистецтвом і живим досвідом».

У той же час вчителі англійської мови вважали себе захисниками дітей від «помилкової свідомості», яку пропагували медіа. Як зазначає Е. Харт, ця напруженість між протекціонізмом та більш аналітичним стилем культурології продовжувалась.

В цей час авторитет і визнання в академічних колах отримали концепції в сфері комунікації [752], зокрема, ідеї американського політолога і соціолога Г. Ласвелла (H. Lasswell, 1902–1978) і соціолога П. Лазарсфельда (P. Lazarsfeld, 1901–1976)

[413], що заклали основи теорії політичних комунікацій і зв'язали медіатекст з мистецтвом пропаганди, при чому заслуга П. Лазарсфельда полягає в тому, що він привніс соціологічне дослідження в сферу комунікації як науковий метод. До нього вивчення медіа носило більшою мірою описовий характер.

У 1950-х р. зросло занепокоєння щодо негативного впливу телебачення на дітей. Значно вплинули на розвиток медіаосвіти США, Канаді, Сполученому Королівстві та Австралії праці канадського дослідника М. Маклюєна («Механічна наречена: фольклор індустріальної людини» (1951), «Галактика Гутенберга: становлення людини, яка друкує» (1962), «Розуміння медіа: зовнішні розширення людини» (1964), «Засіб комунікації – це «стіліття мас» («massage») (1967)). У 1959 р. вченим була розроблена перша в світі навчальна програма з медіаграмотності для учнів 11 класів середніх шкіл Торонто (Канада) [181].

У 1958 р. в Лондоні відбулася міжнародна конференція «Кіно, телебачення і діти». У звіті Британського кіноінституту про результати конференції, зокрема, йшлося: «Кіно і телебачення, по суті, використовують схожу мову. Вони обидва є популярними формами розваги, формують уявлення, імпліцитно та експліцитно, за допомогою презентації особистості та інтерпретації людських відносин. Поряд з іншими медіа, такими як преса, вони мають значний вплив на формування системи цінностей та людських взаємин. У зв'язку з цим вивчення кіно має містити розуміння мови кінофільму та критичну оцінку естетичної цінності фільму... Метод живої дискусії, аналізу фільмів та телевізійних програм виявився необхідним, корисним і результативним» [672, с. 68–69].

Крім того, учасники конференції підкреслили нагальну потребу міжнародних контактів для обміну думками та інформацією в галузі експериментальної кіноосвіти, а також обміну навчальними матеріалами, оскільки педагоги скаржилися на брак якісних навчальних посібників і матеріалів з кіноосвіти. У зв'язку з цим Товариство кінопедагогів отримало право діяти як тимчасовий координаційний та інформаційний центр для всіх діячів, зацікавлених практикою кіноосвіти.

Саме М. Маклюєн одним із перших використав термін «media», який застосовувався для позначення різних засобів комунікації. Ученим був передбачений ефект впливу на сучасне суспільство (зокрема, на дитячу аудиторію) такого засобу комунікації, як телебачення. Знаменита цитата М. Маклюєна: «Medium is the message» («Матерія – це повідомлення») досить чітко висловлює думку вченого про те, що різні медіатексти є повідомленнями, і можуть бути сприйняті по-різному.

У 60-х рр. починається експериментування з форматами навчання за допомогою медіа. У м. Нью-Йорк з'являється перша студія телевізійного виробництва на базі початкової школи, експериментальна телевізійна станція у середній школі. Педагоги штату Айова включають медіаосвітній компонент в навчальний план, виділяють окремий модуль, присвячений критичній оцінці медіа учнями. Впроваджуються різноманітні курси, програми для формування медіаграмотності населення. ЮНЕСКО була однією з перших найбільших організацій із захисту

від маніпулятивного впливу медіа та формування медіаграмотності особистості [570, с. 355].

В Австралії, на думку австралійського вченого Р. Куїна, у 60-х рр. обов'язкові навчальні програми Ради середньої освіти Австралії були «жорстко контрольованими, традиційними, перевіреними зовні, з суворою ієрархією дисциплін», що ускладнювало впровадження освітніх інновацій. Але, як зауважує вчений, австралійські освітяни під впливом культурно-дослідницького руху почали розуміти важливість аналізу медіа і прагнули змін.

Була створена організація «Австралійські вчителі медіа» (Australian Teachers of Media – ATOM) [326]. Профспілка викладачів ATOM (Australian Teachers of Media) була важливою ланкою у впровадженні медіаосвіти та наданні їй політично свідомого, а не наскрізного характеру. Профспілкою було розроблено освітні матеріали, зокрема, серію посібників з вивчення кінофільмів. Завдяки діяльності ATOM медіаосвіту було впроваджено у Мельбурні та Сідней. Як зазначає Д. Консідайн, профспілки вчителів в Австралії були «добре обізнані щодо проблем у класах» і, таким чином, мали аналітичну перспективу щодо політичної ідеології, відображеної в медіа.

У 70-х рр. XX ст. в південно-австралійській столиці Аделаїда було засновано некомерційну організацію «Асоціація медіаосвіти Південної Австралії» (South Australian Association for Media Education – SAAME) [771].

У 1969 р. Національна асоціація відділів освіти США прийняла резолюцію, в якій рекомендувала програми для критичного перегляду з метою протидії негативним наслідкам насильства в медіа [561]. Того ж року вчені Д. Андерсон (J. Anderson) та М. Плогхофт (M. Ploghoft) розробили одну з перших комплексних навчальних курикулумів за кошти консорціуму шкіл Огайо. У проєкті «Навички критичного управління», а саме у моделі Д. Андерсона та М. Плогхофта, було зазначено цілі медіаграмотності на заняттях із соціальних наук (social studies) та мовних дисциплін (language arts).

Оскільки медіа збільшували свій вплив на американську культуру, більшість педагогів використовували ін'єкційний підхід до розвитку медіаграмотності учнів. Згідно цього підходу медіаінформація вважалася шкідливою. Саме тому педагоги заохочували учнів уникати (замість оцінювати і розуміти) негативного впливу медіа. Деякі прихильники цієї ідеології диференціювали медіа на «хороші» і «погані» залежно від естетичної й художньої цінності. «Хороші» медіа вважали гідними перегляду, а «поганих» радили уникати [822]. На думку Г. Чен (G. Chen), незважаючи на бурхливий розвиток галузі медіаосвіти в цей період, медіаінформація недостатньо висвітлювалась в освітньому процесі закладів середньої освіти, не формувалися навички аналізу та критичного мислення [383].

У Канаді 60 рр. XX ст. позначені активністю розвитку медіаосвіти в зв'язку з посиленням зусиль у галузі кіноосвіти. Було засновано Канадську асоціацію екранної освіти. Канадські вчителі використовували фільми у процесі викладання мовних дисциплін та суспільних наук.

Г.-М. Маклюеном була розроблена концепція візуальної грамотності. Основні положення цієї концепції були відображені у навчальному посібнику «Місто як класна кімната: Розуміння мови медіа», де М. Маклюен розкрив суть і природу медіа, що оточує медіапростір, та його вплив на життя сучасного суспільства [632]. Прибічники цієї концепції вважали, що школа повинна взяти на себе завдання навчання дітей невербальним способам комунікації і, в першу чергу, їх візуальним формам [274, с. 127]. На думку В. Колесніченко, саме англосаксонська школа є першою в світі, де почав досліджуватися феномен медіа, канадська медіаосвіта розвивалася неізолювано і запозичила певні методи з американської медіапедагогіки. Однак, вважає дослідниця, не можна ототожнювати процеси медіаосвіти Канади і США, виходячи тільки з їх географічного сусідства [77].

До середини 70 рр. XX ст. Канада перейняла філософію «повернення до витоків», і прихильникам медіаосвіти залишилося, як зазначив канадський експерт Б. Дункан, «працювати багато в чому самостійно».

У 70-х рр. у розвинених англomовних країнах ін'єкційний підхід втратив популярність. Телебачення стало основним каналом отримання інформації. У США до 1978 р. у 98% американських сімей вже з'явився телевізор [781]. Ідеї розвитку критичного мислення щодо медіа набули популярності по всій країні. Ступінь недовіри до медіа зростала, проте було зрозуміло, що уникнути і захиститися від них неможливо. Проте з'явилася думка, що зацікавленість людей, зокрема дітей, до медіа можна використати як інструмент мотивації до навчання.

В Австралії лейбористською партією прем'єр-міністра Е. Уїтлема, обраною в 1972 р., було збільшено виплати на освіту та створено Комісію шкіл, спрямованих на надання переваги фінансуванню проектів, що виникають на місцевому рівні. Серед таких проектів були семінари для освітян з професійного розвитку медіанавичок у Західній Австралії, яка відзначалась одним із найактивніших рухів медіаграмотності в країні.

У США у 1970 р. Громадська телевізійна станція Нью-Йорка (New York City's public television station – WNET) започаткувала проведення в місцевих школах майстер-класів з метою навчання вчителів використовувати перегляд телевізійних програм в освітньому процесі шкіл з користю.

У 1970 р. в Юджині, штат Орегон, Д. Андерсоном та М. Плогхофтом було розпочато реалізацію проєкту «Навички телеглядачів» (Television Viewer Skills Project). У процесі реалізації цього проєкту учням особливо сподобалося спостерігати за «техніками переконання» у медіа [442]. У цьому ж році на національній конференції Національної ради вчителів англійської мови (National Council of Teachers of English) було прийнято резолюцію, в якій заохочувала вчителів англійської мови використовувати «недруковані праці» (тобто, фільми і телебачення) під час проведення навчальних занять у класах [696].

У 1974 р. за межами державних шкіл було започатковано два значні проєкти з медіаграмотності. По-перше, у Нью-Йорку за підтримки урядових та некомер-

ційних груп було створено Центр досліджень медіадіяльності (ЦДМД) (the Media Action Research Center – MARC). На думку дослідника медіаосвіти Д. Брауна (J. Brown), у своїй роботі Центр притримувався «етичного підходу» до медіаосвіти [363]. ЦДМД розпочав реалізацію масштабних навчальних проєктів, розпочавши з «Тренінгу з підвищення кваліфікації у сфері телебачення» у 1977 р. На тренінгу була приділена особлива увага, яким чином телебачення зображує етнічні меншини та презентує такі питання, як дошлюбний секс та гомосексуалізм, а також підкреслює невідповідність між християнськими цінностями та поширеними медіаповідомленнями.

По-друге, у Гарвардському університеті було розпочато дворічний проєкт з вивчення ефективності навчання медіаграмотності. За фінансування американського Управління розвитку дитини, Е. Дорр (A. Dorr) та її однодумці апробували три навчальні курикули для дітей молодшого віку. У процесі апробації протягом шестигодинних занять, які відбувалися в ігровій формі, пояснювали штучність та особливості ринкової мотивації розважальних програм (наприклад, що «сюжети створюються», а «гроші на програми надходять від рекламодавців»), навчали, як розрізняти факти від вигадок чи спотвореної реальності на телебаченні. Одним із завдань дослідження було з'ясувати, чи можна у процесі медіаосвіти дітей зменшити їх сприйнятливості до спотворених зображень расових проблем.

Дослідники встановили, що діти, які пройшли одну із навчальних програм з медіаграмотності, мали змогу краще проаналізувати зміст, вміють розрізняти факти та вигаданих медіаповідомлень. Вчені дійшли висновку, що навіть коротка шестигодинні заняття були ефективними, оскільки учні навчилися «розуміти та оцінювати телевізійний контент» [430].

У 1975 р. Національна рада викладачів англійської мови (NCTE) поширила заяву на підтримку медіаграмотності, в якій закликала вчителів готувати учнів до аналізу інформації, яку вони отримують з медіа [576, с. 120].

У 1976 р. за погодженням з М. Плогхофтом в школах м. Сірак'юс штату Нью-Йорк було ініційовано серію добровільних літніх семінарів для вчителів. З того часу і до 1979 р. кожного літа вчителі збиралися і протягом тижня працювали над розробленням навчальних програм з телевізійної освіти (television education), включаючи експрес-курс зі створення телевізійних програм. Ці заходи дозволили вчителям сформувати чіткі цілі, але, на думку Д. Брауна, розробники поклалися виключно «на ініціативу та відданість окермних педагогів» з невеликою «систематичною інтеграцією» [363, с. 134].

Перша велика федеральна ініціатива з питань медіаграмотності відбулася під головуванням Д. Картера, у 1978 р., коли Управління освіти та Бібліотека Конгресу провели конференцію на тему «Телебачення, книга та клас», у процесі якої було прийнято рішення фінансувати пропозиції щодо проєктів навчальних програм для набуття учнями навичок критичного мислення. Для фінансування було обрано чотири програми:

- WNET-TV у Нью-Йорку розроблено аудиторні матеріали для 5–9 класів, проведено загальнонаціональні тренінги для вчителів, лідерів громад та бібліотекарів, створено робочий зошит «Critic-Kit», який був опублікований у 1980 р. як «Критичний аналіз телебачення»: навички роботи з текстами».

- Лабораторія розвитку освіти на південному заході (SEDL – Southwest Educational Development Laboratory) в Остіні, штат Техас, підготувала «Посібник з навчання викладання навичок критичного перегляду», набір «Картки-підказки для вчителів», в яких описані заходи щодо інтеграції критичного перегляду (critical viewing) до навчальних курикулумів K-5, серію брошур «Телебачення: сімейний фокус», які містили вказівки щодо критичного перегляду телебачення, а також інформацію про негативний вплив телебачення, серію буклетів для дітей про технічні аспекти телевізійної продукції, настільну гру «TV Discovery».

- Лабораторія досліджень і розвитку освіти (West Laboratory for Educational Research and Development) Сан-Франциско організувала воркшопи для батьків, вихователів та інших осіб, які планують навчати учнів критичному перегляду. Також лабораторією було розроблено та видано посібник для вчителів «Всередині телебачення: посібник з критичного перегляду» («Inside Television: A Guide to Critical Viewing»), в якому висвітлена структура телевізійної індустрії, виробничі прийоми створення телевізійних продуктів, реклами, новин, особливості впливу медіа-повідомлень на сприйняття телеглядачами (презентація стереотипів, ідеалів краси, насильства тощо).

- Школа суспільних комунікацій університету Бостона підготувала чотири підручники та супровідними робочими зошитами / посібниками для викладачів щодо розвитку телевізійної грамотності учнів. У 1980 р. заклад розпочав проведення одноденних семінарів для підготовки вчителів та батьків до виконання навчального курикулуму [363, с. 95–122].

Але у 1978 р. проєкт отримав премію «Золоте руно» (Golden Fleece), нагороду, встановлену сенатором В. Проксміром (W. Proxmire) «за витрату 219,592 доларів на розроблення пакету навчальних програм, навчання учнів телевізійної грамотності». На тлі бурхливих негативних відгуків у пресі уряд скасував контракт з Бостонським університетом, і в середині 1981 р. проєкт було офіційно завершено [570, с. 61].

Губернатор штату Вісконсін В. Пекстон (W. Pexton) розкритикував уряд, назвавши виданий ґрант на проєкт марнотратним. Через 6 місяців після обрання Р. Рейгана президентом США 51 дослідницький проєкт був закритий. На думку Р. К'юбі, місцеві та федеральні урядові сили перешкоджали просуванню телевізійної грамотності: критичного сприйняття телебачення» і потенційного поширення медіаграмотності [570, с. 61–62].

На думку, американської консультантки з питань медіаграмотності К. Тайнер (K. Turner), оскільки «медіаосвіта в суспільстві була пов'язана з телевізійними технологіями, навчальна програма критичного перегляду сприймалася як непотрібна річ. «Повернення до витоків» стало домінуючою темою в освітній політиці США.

Те, що Д. Браун (J. Brown) назвав «переломними роками» для програм з медіаграмотності, закінчилося, адже навчальні програми більше не використовувались, а опубліковані матеріали не друкувались» [826].

У 1978 р. у Торонто відбулась конференція з медіаосвіти, в якій взяли участь 70 освітян. Б. Дунканом була створена Асоціація медіаграмотності, діяльність якої була присвячена організації конференцій, семінарів, публікації навчальних матеріалів.

На думку, О. Федорова 30-ті рр. ХХ ст. характеризуються використанням проєкційністського підходу до медіаосвіти, 60-ті рр. – вивченням «медіа як популярної культури» (popular arts paradigm), 70-ті рр. – семіотичного підходу до медіаосвіти, що полягав у трактуванні медіатекстів як знакових систем (representation paradigm) [256]. Ці напрями вперше досить докладно описав і проаналізував Л. Мастерман [109; 613; 614; 615; 616; 617; 618; 619].

Перехідний період (80-ті рр. ХХ ст.) окреслюється визнанням медіаосвіти та ухваленням стратегічних документів на світовому (Грюнвальдська декларація з медіаосвіти (ЮНЕСКО, 1982 р.), Резолюція з медіаосвіти та нових технологій (Рада Європи, 1987 р.); передумовами до інституалізації медіаосвіти (Стратегії медіаграмотності (США, 1987 р.), Національний курикулум для Англії (Англія, 1988 р.), у якому вперше медіаосвіту було інтегровано до програми з англійської мови тощо); появою фундаментальних праць/навчальної літератури з медіаосвіти (посібники «Media Literacy Resource Guide», «Початкова медіаосвіта», «Середня медіаосвіта»); інтенсифікацією підготовки вчителів до медіаосвіти учнів в умовах формальної та неформальної освіти (курси з медіа на педагогічних факультетах університетів, навчальні курси з медіаграмотності при асоціаціях (Канада, США, Австралія)).

Незважаючи на невдалу спробу реалізації проєктів у США в попередній період, на початку 1980-х рр. з'явилося кілька нових проєктів, зокрема, створення навчальної програми Католицької конференції США 1982 р., а саме: «Дзеркало ЗМІ: Навчальний посібник про християнські цінності на телебаченні» та Проєкт Національної ради з питань телемедіа (National Telemedia Council) «Дивись-слухай-думай-відповідай». Національна рада з питань телемедіа у 1982 р. оголосила, що опублікує чотири навчальні програми з критичного перегляду телебачення для закладів середньої освіти [363, р. 201].

Перші дві навчальні програми для K-2 та 3–5 класів, з'явилися в 1982 р. Кожна з них включала посібник з підручниками для учнів та навчальних занять з акцентом на телевізійних зображеннях сім'ї та спонуканням учнів порівняти власне домашнє життя із тим, що показують нам засоби масової інформації. На думку, Д. Брауна, програми були надто зосереджені на сімейних проблемах, навчанні того, як функціонує телебачення, а також на глядацьке сприйняття реального світу [363, с. 180–182].

У 1985 р. канадським експертом з питань медіаграмотності Д. Пандженте (J. Pungente) з Єзуїтського комунікаційного проєкту (Jesuit Communication Project)

було видано комплекс глобальних рекомендацій. Д. Пандженте проаналізував програми з медіаграмотності 23 країн та провів анкетування учнів 363 єзуїтських середніх шкіл. На його думку, «органи влади повинні надавати чітку підтримку медіаосвіті учнів», оскільки навчальні програми розроблені, матеріали доступні та здійснюється безперервне навчання [159].

У кінці 1980-х рр. відбувається інтенсивний розвиток медіаосвіти у Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві, США.

У Канаді був створений окремий канал, призначений виключно для продажу продуктів (The Home Shopping), що на думку, Г. Чена (G. Chen) актуалізувало потребу суспільства у формуванні медіаграмотності [383, с. 99].

У 1989 р. канадською Асоціацією медіаграмотності було видано «Посібник з ресурсів медіаграмотності», доступний для читання французькою, італійською, іспанською та японською мовами. В ньому було подано інформацію про медіа-концепції, масові вибіркові заходи та ідеї щодо інтеграції медіадосліджень до навчальної програми середньої школи. У посібнику було викладені основні принципи медіаграмотності: медіа є конструкціями; медіа створюють реальність; аудиторія обговорює значення медіа; медіа мають комерційний вплив; медіа містять ідейні та ціннісні повідомлення; медіа мають соціальний та політичний вплив; форма та зміст медіа тісно пов'язані; кожен носій має унікальну естетичну форму. Посібник використовувався як модель для розроблення навчальних програм для закладів середньої освіти не лише у Канаді, а й у всьому світі.

У США у 1987 р. К. Тайнер розробила Стратегії медіаграмотності Сан-Франциско (San Francisco-based Strategies for Media Literacy), що стала основою для розроблення ресурсів для медіаосвіти. Також К. Тайнер організувала навчальні семінари для вчителів та розпочала видання щоквартального журналу «Стратегії» («Strategies»). Через два роки католицька сестра та активістка Є. Томан (E. Thoman) заснувала у Лос-Анджелесі Центр медіа та цінностей (Center for Media and Values) (з 1994 р. – Центр медіаграмотності). За підтримки Національної конференції католицьких єпископів організація започаткувала видання інформаційного бюлетеня «Медіа та цінності» (Media & Values). «Медіа та цінності» став одним з провідних журналів у цій галузі. Як редактор, Є. Томан опублікувала 63 випуски журналу.

У Шотландії у 1983 р. на базі Університету Стерлінга створено некомерційну благодійну організацію – Шотландська асоціація медіаосвіти [313].

Загальноприйняті державні стандарти містять кілька посилань на медіаосвіту, але чітко не вказують на медіаграмотність. Наприклад, розділ «Медіа та технології» включений в розділ «Основні принципи вивчення англійської мови». У стандартах зазначено, що «так само, як в двадцять першому столітті інтегровані в школу та життя медіа та технології, так і навички, пов'язані з використанням медіа (як критичний аналіз, так і продукування медіа) повинні бути інтегровані в усі стандарти». Учні з шостою до дванадцятого класу мають змогу «оцінювати різні джерела інформації, представлені в різних засобах масової інформації або

форматах (наприклад, візуально, кількісно), а також словами, щоб дати відповідь на питання або вирішити проблему». Вони повинні мати можливість «аналізувати різні теми, що транслюються в різних засобах масової інформації (наприклад, історія життя людини в друкованому та мультимедійному вигляді), визначення того, які деталі підкреслюються в кожному варіанті», також їм пропонується «оцінити переваги та недоліки використовуючи різні засоби (наприклад, друк або цифровий текст, відео, мультимедіа), щоб презентувати конкретну тему або ідею». У Стандартах також мова йде про те, що учні повинні «стратегічно використовувати цифрові медіа у презентаціях для поглибленого розроблення результатів, міркувань та доказів, а також додати цікавості матеріалам».

У 1988 р. було запропоновано затверджений Національний навчальний план для Англії та Уельсу. Департамент освіти та навчання призначив комітет на чолі з професором університету Манчестера Б. Коксом для розробки відповідних рекомендацій щодо розвитку медіаосвіти. У 1989 р. медіаосвіту було інтегровано до курикулуму з англійської мови. Проте, на думку Е. Харта, підготовка вчителів до інтеграції медіаосвіти в Англії була недостатньою, було відсутнє навчально-методичне забезпечення цього процесу [500].

Період інституалізації (90-ті рр. ХХ ст.) позначений створенням асоціацій з медіаосвіти; фінансуванням проєктів з медіаосвіти учнів державними та громадськими організаціями; залученням телебачення для популяризації медіаосвіти та медіаграмотності; інтеграцією медіаосвіти до державних стандартів та національних курикулумів (навчальні предмети «Англійська мова», гуманітарні дисципліни, «Технології», «Соціальні науки», «Здоров'я/Профілактика» тощо); впровадження до шкільної освіти автономних курсів з медіаграмотності (Австралія, Канада); розвитком ІКТ, комп'ютеризацією закладів середньої освіти.

90-х рр. ознаменувалися створенням асоціацій з медіаосвіти: Проєкт медіаграмотності [657] (США, 1993 р.), Асоціація з медіаграмотності Саскачевану [658] (Канада, 1990 р.), Асоціація медіаосвіти Квебеку [727] (Канада, 1990 р.), Асоціація медіаосвіти Британської Колумбії [355] (Канада, 1991 р.), Асоціацію медіаосвіти Манітоби [605] (Канада, 1990 р.), Асоціація медіаінформування Альберти [294] (Канада, 1992 р.), Асоціація медіаінформування Альберти [295] (Канада, 1994 р.), Рада медіаосвітніх організацій Австралії (Австралія, 1991 р.) тощо.

Діяльність асоціацій полягала у встановленні і підтриманні контактів з міжасоціаціями всередині країни та за кордоном, сприянні впровадженню медіаосвіти до шкільних курикулумів, забезпеченні професійної підтримки медіапедагогів, проведенні семінарів, тренінгів, майстер-класів, розробленні навчально-методичного забезпечення з медіаграмотності.

У 90-х рр. було проведено велику кількість національних конференцій з медіаграмотності. У 1992 р. в Остіні Національним альянсом на підтримку медіамистецтва і культури (National Alliance for Media Arts and Culture), коаліцією некомерційних медіа-мистецьких колективів було організовано Конференцію, в результаті якої

була створена організація — Національний альянс з медіаосвіти (National Alliance for Media Education) [587]. Альянс відіграв значну роль у підвищенні рівня медіаграмотності населення та зміцненні зв'язків між медіапедагогами. Одним із проєктів цієї організації було створення мистецьких медіадовідників за фінансуванням Національного фонду мистецтв (National Endowment for the Arts). Участь фонду у проєкті була важливою, оскільки означала визнання медіаграмотності на державному рівні [319].

У 1992 р. у Сіетлі відбулася Щорічна конференція Національної ради вчителів англійської мови, у процесі якої було презентовано комплекс із десяти рекомендацій щодо медіаосвіти.

У 1992 р. в інституті Аспена була поведена перша триденна національна конференція лідерів медіаграмотності (National Leadership Conference on Media Literacy), що зібрала 30 учасників медіаосвітнього руху. Вчителям і експертам галузі медіаосвіти вперше була надана можливість зустрітися, поділитися думками, встановити безпосередні контакти, взяти участь у стратегічному плануванні [866, с. 52]. Учасниками цього заходу було визначено термінологію медіаосвіти та стратегічні основи для розроблення навчальних програм. Як зазначила професор з питань комунікацій П. Ауфдерхайде у доповіді на конференції, ландшафт медіаосвіти в США до цього часу характеризувався «реалізацією ідіосинкратичних проєктів, як правило, що підтримувалися лише окремими викладачами та організаторами». Проте не було «центральної місії чи мандату», «інфраструктури (тобто діючого фонду, професійного об'єднання, центральної бази даних та мережі), «легітимності», «базової інформації про стан освіти з медіаграмотності та оцінювання результатів». На конференції в Аспені була створена мережа спільної роботи із зарубіжними медіапедагогами. Учасниками створено тестовий майданчик для розвитку медіаосвіти — штат Нью-Мексико, в офіційних державних стандартах освіти яких вже була рекомендація до інтеграції медіаграмотності до навчальних предметів середніх шкіл [319].

На конференції в Аспені вчені звернули особливу увагу на питання підготовки вчителів до викладання медіаграмотності. Зокрема, мова йшла про те, що інтеграція медіаграмотності до програми мовних дисциплін без навчання вчителів є неефективною. У доповіді конференції зазначалося, що керівництво Аппалачського державного університету у Північній Кароліні (Appalachian State University in North Carolina) запропонувало навчання вчителів на курсах медіаграмотності на базі університету. Через рік після конференції в Аспені, Р. Хоббс організувала в Гарвардській вищій школі освіти (Harvard Graduate School of Education) тижневу програму підготовки вчителів до викладання медіаграмотності. Гарвардський інститут медіаосвіти (Harvard Institute on Media Education) був першим закладом, який здійснював підготовку за такими програмами. Також педагоги мали змогу проходити підготовку до викладання з медіаграмотності в Колумбійському університеті, Нью-Йоркському університеті та Центрі мистецтв Волкера у Міннеаполісі [510].

У 1995 р. понад 300 науковців та активістів зібралися в Аппалачському державному університеті (Appalachian State University) на найбільш масштабну конференцію з медіаграмотності. Результатом конференції стало налагодження співпраці між урядовими чиновниками з питань профілактики наркоманії та медіапедагогами. З наступного року ця конференція стала щорічною Національною конференцією з медіаосвіти (National Media Education Conference). Спонсором конференції стала організація Партнерство в підтримку медіаосвіти (Partnership for Media Education), заснована відомими вченими-медіапедагогами Р. Хоббс (R. Hobbs), Е. Томан (E. Thoman), Н. Чейз-Гарсія (N. Chase-Garsia) та Л. Рейсберг (L. Reisberg), згодом перейменована на Альянс за медіаграмотну Америку (Media Literate America) [298].

У 90-х рр. телебачення було активно залучене до популяризації медіаосвіти та медіаграмотності.

З 1991 року в Торонто (Канада) популярний молодіжний телеканал у співпраці з Асоціацією медіаграмотності провінції Онтаріо започаткував випуск спеціальних матеріалів для програми Street Noise. З 1989 р. CHUM Television у співпраці з канадськими асоціаціями з медіаосвіти транслював програми з розвитку медіаграмотності школярів Media TV, Movie TV, Fashion Television, Too Much for Much. З 1997 р. телеканалом «Bravo!» створювались передачі з медіаосвіти «Аналізуючи фільми» (Scanning the Movies), в яких аналізувалися кінофільми, особливості процесу кіновиробництва тощо.

У 1995 р. з метою забезпечення шкіл деякими програмами, які могли бути використані в навчальних цілях, канадські програмні служби створили освітній проєкт «Кабельне телебачення у класі» (Cable in the Classroom), що транслювався за допомогою кабельного телебачення на шкільних заняттях в класах. У межах проєкту вчителі записували уроки з медіаосвіти (Much Music's Much Media Lit — серія передач, що виходять раз на місяць і об'єднують проблеми поп-музики, маркетингу і суспільства) [725, с. 12].

Американська дослідниця Р. Хоббс здійснила значний вплив на розвиток медіаосвіти в США. У 1992 р. шкільний округ Біллеріка погодився транслювати учням 12 хвилин щоденних поточних подій, а також дві хвилини реклами, орієнтованої на підлітків, на Billerica Access Television. В обмін на це керівництво Billerica Access Television надало школам безкоштовні телевізори, відеомагнітофони та супутникове обладнання. Дії телевізійного каналу піддалися критиці, сприймалися, як цинічна та сумнівна маркетингова схема, створена з метою продажу рекламодавцям аудиторії школярів. В компанії зазначили, що ця акція «є таємною зброєю маркетолога. ... неперевершений спосіб досягти уваги масової підліткової аудиторії» [514].

У відповідь на критику Національна асоціація освіти (National Education Association) та Національна асоціація шкільних рад (National School Board Association), керівництво округу Біллеріка доручило Р. Хоббс розробити програму

для підготовки вчителів до викладання медіаграмотності. Спільно з Державним університетом Фічбурга та регіональним центром професійного розвитку Р. Хоббс розробила 2-річну магістерську програму з медіаграмотності. Також вона створила методичний комплекс «Медіа важливі» («Media Matters») – серію уроків для глядачів «Першого каналу». У методичному комплексі основна увага була приділена створенню реклами та її впливу на глядацьку аудиторію, оцінювання достовірності «хороших» та «поганих» новин [607].

Перший канал не був єдиним сектором телевізійної індустрії, який був зацікавлений у спонсоруванні курикулу з медіаграмотності. У 1992 р. Національна академія телевізійних мистецтв та наук (National Academy of Television Arts and Sciences) доручила Д. Сінгер (D. Singer) та Д. Сінгеру (J. Singer) розробити курикулум медіаграмотності як основу для «спільних партнерських відносин між телемовниками та педагогами по всій країні». «Програму створення критичних глядачів» (Creating Critical Viewers Program) та курикулум з медіаграмотності було розміщено на веб-сайті Національної академії телевізійних мистецтв та наук для безкоштовного завантаження [396].

У 1991 р. американськими медіапедагогами К. Тайнер та Д. Ллойд-Колкіним (D. Lloyd-Kolkin) розроблено навчальну програму «Ти та Медіа: навчальна програма з основ медіаграмотності», плани уроків та заходів з медіаграмотності для K-5 англійською та іспанською мовами. Навчальна програма складалася з таких аспектів, як визначення медіа, техніки створення медіаконтенту, реклами, інформації [597].

У 1992 р. Д. Консідайн та Г. Хейлі презентували доповідь «Візуальні повідомлення: Інтеграція образів у інструкцію», у якому звернули увагу на міждисциплінарний підхід до інтеграції концепцій медіаграмотності до курикулу, пов'язуючи це з «масштабними цілями, такими як відповідальне громадянство, новими тенденціями ... такими як спільне навчання, полікультурна освіта та навички критичного мислення» [396].

У середині 1990-х рр. федеральний уряд також відновив зацікавленість до медіаграмотності. Влітку 1993 р. Міністерством юстиції, освіти та охорони здоров'я та соціальних служб США (U. S. Departments of Justice, Education, and Health and Human Services) було організовано дводенний форум «Захист нашої молоді: запобігання насильству наших дітей», у якому взяли участь медіафахівці, освітяни, лідери громад та студентів для вирішення проблеми пропагування насильницької культури у медіа США. У звіті форуму зазначено, що «універсальна освіта з медіаграмотності повинна стати пріоритетним завданням у США та впроваджуватися в рамках міжвідомчого міждисциплінарного підходу», який повинен залучати не лише Департаменти освіти та ЗВО, але і регуляторні агенції, такі як Федеральна комісія з питань комунікацій та Федеральна комісія з торгівлі (Federal Communications Commission and Federal Trade Commission) [794].

У 1994 р. Президент США Б. Клінтон (B. Clinton) підписав «Цілі 2000: Закон про освіту Америки» [488] (Goals 2000: Educate America Act), яким було створе-

но Національну раду з питань стандартів освіти та вдосконалення перегляду та сертифікації державних стандартів змісту освіти та результативності учнів (National Education Standards and Improvement Council to review and certify state standards for educational content and student performance). Департамент освіти виділив державним та місцевим шкільним округам понад 400 мільйонів доларів на розроблення стандартів з дев'яти основних предметів: англійської мови, математики, соціальних наук, іноземних мов, громадського та державного управління, економіки, історії, географії та мистецтва. До стандартів з мистецтва було включено поняття медіаграмотності [795]. Але оскільки стандарти були добровільними (хоча і за рахунок стимулювання у вигляді федерального фінансування), медіаосвіта учнів не була обов'язковою, а на вибір закладів середньої освіти [396, с. 5].

Уряд США дотримувався протекціоністського підходу (ін'єкційної теорії медіаосвіти). Його метою було «вберегти» підлітків від негативного впливу медіаконтенту в засобах масової інформації, зокрема, сексуального змісту, насильства, шкідливого харчування, вживання алкоголю, тютюну та наркотиків.

У 1995 р. Центр запобігання наркоманії (ЦЗН) надав низку грантів на розвиток медіаграмотності молоді. Через два роки ЦЗН включав медіаграмотність у свої програми з профілактики наркозалежності. Цими програмами скористалися також Національний інститут зловживання наркотиками, Національне управління безпеки дорожнього руху, Центри контролю та профілактики захворювань та Управління програмами правосуддя при Міністерстві юстиції [794].

В середині 90-х рр. XX ст. дванадцять штатів США включили в свої освітні стандарти розділи з медіаграмотності (Каліфорнія, Нью-Йорк, Міннеаполіс, Нью-Мексико, Техас, Північна Кароліна, Вісконсін, Міннесота тощо). Однак уже через п'ять років – на рубежі XX і XXI століть число штатів, які включили медіаосвіту в шкільні курикулуми, склало 48 з 50..

З вересня 1999 р. медіаосвіта є обов'язковою для учнів 1–12 класів середніх шкіл Канади (з 1987 р. – у провінції Онтаріо). З початку 90-х рр. медіаосвіта є обов'язковою для учнів усіх середніх шкіл Австралії з 1 до 12 класу. Сполучене Королівство офіційно впровадило медіаосвіту в Національний курикулум Англії й Уельсу в межах освітньої реформи 1988 р.

Важливою віхою для періоду було винайдення у 1991 р. британським вченим Т. Бернерс-Лі (T. Berners-Lee) Інтернету, що «став основним генератором світових світових макротенденцій та трансформації ціннісних орієнтирів людства і його соціальних структур» [238]. У 1995 р. американцем Р. Конрадом (R. Conrad) була створена перша соціальна мережа в сучасному розумінні – Classmates, що стало каталізатором до створення низки популярних соціальних мереж на початку 2000-х рр. XXI ст. 18 березня 1999 р. американським студентом-програмістом Б. Фіцпатриком (B. Fitzpatrick) була створена блог-платформа для ведення онлайн-щоденників та персональних блогів Livejournal.

У квітні 1999 р. у Відні відбулася міжнародна конференція з медіаосвіти «Освіта для медіа та цифрова доба» («Educating for the Media and the Digital Age») [856], організована ЮНЕСКО та Міністерством освіти і культури Австрії. З доповідями про сучасний стан та перспективи медіаосвіти виступили 35 педагогів і вчених-дослідників з Австрії, Німеччини, Франції, США, Канади, Іспанії, Аргентини, Угорщини, Швеції, Південної Африки, Голландії, Індії, Югославії, Австралії, Бельгії, Данії, Сполученого Королівства, Росії та інших країн.

К. Тайнер (Kathleen Tyner, США) розповіла про нові напрями американської медіаосвіти, включаючи наукові дослідження. Ця доповідь стала тезовим вкладом її книги «Грамотність у медіаосвіті: навчання і вивчення в інформаційну добу». Р. Ветлінг (Rob Watling, Сполучене Королівство) присвятив свій виступ ролі практичних занять у процесі медіаосвіти Сполученого Королівства. Один з лідерів канадської медіаосвіти К. Ворсноп (Christopher Worsnop) зупинився на детальному розгляді проблеми оцінювання роботи учнів на заняттях з медіакультури. Британський кіноінститут було представлено на конференції доповіддю К. Безелгет (C. Bazalgette) [262].

Саме ці події стали передумовами до періоду цифровізації.

Визначальними для періоду цифровізації (2000-ті рр. XXI ст.) стали процеси глобалізації, цифровізації, інформатизації. Період означено започаткуванням на міжнародному рівні руху грамотності для просування медіаграмотності й інформаційної грамотності (декларації ЮНЕСКО, рекомендації, Ради Європи); впровадженням електронних освітніх ресурсів для навчання молоді інфомедіаграмотності в цифровому середовищі.

Інформатизація освіти, обумовлена глобальними змінами і, в першу чергу, зародженням та розвитком інформаційного суспільства, дозволило вирішити основне завдання — підвищення якості освіти на основі використання сучасних інформаційних технологій.

У США у 2002 р. Білий дім опублікував важливу політичну заяву щодо підтримки медіаосвіти. Підсумовуючи результати «Саміту з медіаграмотності», що відбувся минулого року, урядовий звіт визнав «силу та вплив медіа на молодь Америки» та аргументував важливість розширеної освіти з медіаграмотності з метою «набуття навичок інтелектуально орієнтуватися в ЗМІ і фільтрувати сотні повідомлень, які вони отримують щодня». У доповіді запропоновано три підходи: «орієнтований на батьків», «орієнтований на Інтернет» та «заснований на вірі», але політично заряджене питання про те, чи можна законним чином використовувати державне фінансування для третього підходу, який передбачає викладання релігійних повідомлень, залишилось без відповіді.

У доповіді Білого дому критичне мислення та «здорову самооцінку» визнано ключовими компонентами успішного навчання медіаграмотності та наголосило на важливості поваги інтелекту молоді та прийняття їхнього «задоволення від використання медіа». «Не треба боротись проти засобів масової інформації», — по-

передив він; натомість «визнайте, що медіа чинять потужний та дивовижний вплив, який можна використовувати для позитивних та здорових цілей. Медіаграмотні люди більш повно оцінюють складність, творчість та потенціал медіа. Вони не звинувачують медіа у проблемах суспільства» [506, с. 19].

Десять програм у восьми штатах отримали федеральне фінансування протягом 2000 р. П'ять з них, запропоновані школами в Лос-Анджелесі, Тампи, Флориді, Міннеаполісі, Еспаньйоли, Нью-Мексико та Провіденсі, Род-Айленд, були зосереджені на протидії передбачуваним наслідкам насильства в медіа. Інші п'ять проектів мали більш широкий підхід, спрямований на вирішення низки ризиків та проблем, з якими стикається молодь. Усі дотації, на думку Д. Консідайна (D. Considine), мали «протекціоністську парадигму і не дуже вбачали у медіаграмотності окремого гравця в суспільстві».

- Проектом шкільного округу «Діти як критичні споживачі та творці медіа-апроєкту» (Округ Дарлінгтон, Південна Кароліна) запропоновано, окрім протидії із насильством, упровадження у школах існуючих програм щодо навчання сексуальності та обізнаності про наркотики.

- Проєкт «Робота розуму: медіаграмотність для дітей та підлітків» (Школи округу Західна Коста, штат Каліфорнія) був спрямований на «учнів, які знаходяться під загрозою, переважно учнів меншості, до яких звичайні академічні підходи застосувати неможливо».

- Проєкт «Встановлення зв'язків» (м. Пабло, штат Монтана) покликаний використовувати медіаграмотність для заохочення участі учнів у мистецькому та культурному житті громади, а не сліпого прийняття «цінностей», що пропагуються у ЗМІ.

- Проєкт «Точки зору: розвиток емпатії через медіаграмотність» (Марлборо, Південна Кароліна) зосередив увагу на навчанні учнів використовувати медіа-проєкти для взаємодії громадою.

- Середня школа Західної Філадельфії планує використати своє федеральне фінансування на розробку позашкільної та літньої програм з медіа-мистецтва та технологій, вдосконалення медіа-мистецьких засобів та підготовку персоналу для початку розробки навчальної програми [740].

Початок 2000-х рр. XXI ст. позначається масовим упровадженням інформаційних технологій до шкільної освіти, створенням соціальних мереж: Ryze (США, 2002 р.), LinkedIn, MySpace та Hi5 (США, 2003 р.), Orkut, Facebook (США, 2004 р.), Flickr (Канада, 2004 р.), Youtube (США, 2005 р.), Twitter (США, 2006 р.) тощо, що призвело до швидкого розростання соціальних мереж та збільшення їх популярності серед користувачів. Провідною метою інформатизації системи освіти є перетворення сучасних інформаційних ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій в ресурс шкільного освітнього процесу.

Важливою подією в розвитку канадської і, загалом, для міжнародної медіаосвіти стала Всесвітня науково-методична конференція «Саміт 2000: Діти, молодь

та медіа — перед тисячоліттям» (Summit 2000: Children, Youth and the Media — Beyond the Millennium), що відбулася в Торонто у травні 2000 р. В цьому форумі взяли участь делегати 54 країн, включаючи Канаду, США, Францію, Сполучене Королівство, Німеччину, Італію, Австралію, Китай, Індію, Японію, Бразилію і Росію. Основними цілі саміту: підтримка ефективної медіаосвіти дітей і молоді, стимулювання поширення кращих навчальних програм і практичних методик, зближення позицій діячів медіасфери (продюсерів, дистриб'юторів та авторів фільмів, телепередач тощо) і медіаосвіти (педагогів початкової, середньої і вищої школи). Були намічені базові напрямки для інновацій, успішного розвитку медіаосвіти в новому тисячолітті, стратегія розвитку майбутніх спільних проектів в галузі преси, радіо, телебачення, кіно, відео, Інтернету і наукових досліджень в галузі педагогіки. На думку О. Федорова, саміт в Торонто «дав унікальну можливість для розвитку співпраці між діячами з медіаосвіти різних країн, наукових шкіл і технологічних підходів» [260, с. 118].

2003–2012 рр. було оголошено Світовим десятиріччям грамотності Організації Об'єднаних Націй. ЮНЕСКО було ухвалено декларації та проведено низку конференцій з медіаграмотності у контексті розвитку цифрових технологій.

У Празі 2003 р., була ухвалена декларація «До інформаційно грамотного суспільства» [854], що закликав уряди країн світу розробляти міждисциплінарні програми просування інформаційної грамотності, що є необхідним кроком на шляху до формування грамотного населення, ефективного громадянського суспільства та конкурентоспроможної робочої сили. Хоча формально заклик було адресовано урядам, у розв'язанні цієї задачі мають брати участь усі сектори суспільства.

В Олександрійській декларації ЮНЕСКО «Про інформаційну грамотність та освіту протягом життя» (2005 р.) було зазначено, що «медіа- та інформаційна грамотність є основою всіх компетенцій і навичок, необхідних для ефективної роботи з досягнення Цілей розвитку тисячоліття ООН, Декларації ООН з прав людини, і цілей, проголошення Світовим самітом з інформаційного суспільства». Підкреслено, що «медіа- та інформаційна грамотність є необхідною умовою для сталого розвитку відкритих, плюралістичних, інклюзивних товариств знання, а також інститутів громадянського суспільства, організацій, спільнот і окремих осіб» [5].

Було ухвалено низку Комюніке та Резолюцій Єврокомісії: «Європейський підхід до медіаграмотності у світі цифрових технологій» (20 грудня 2007 р.), «Резолюцію Європейського Парламенту щодо медіаграмотності у світі цифрових технологій» 16 грудня 2008 р. тощо.

Період постправди (10-і рр. XXI ст.) позначено поширенням фейкової інформації в медіа, впровадженням ЮНЕСКО нового терміну «дезінформемія» через засилля в медіа дезінформації в період пандемії (2020 р.), впровадженням онлайн-програм (UNESCO MIL CLICKS, Visual Social Media Lab у Канаді тощо) та гейміфікації, сутність

яких полягає в навчанні молоді інформаційної та медіаграмотності в цифровому середовищі, фактчекінгу; утвердженням стратегій розвитку медіаосвіти учнів на законодавчому рівні (США).

Соціальні мережі просувають недостовірні новини, використовуючи неправдиві аргументи для того, щоб довести: істина не така вже прямолінійна, як здається. Звідси з'явився термін «постправда», що «стосується ситуації, коли люди швидше сприймають аргументи на основі своїх емоцій та переконань, а не на основі фактів» [376]. Постправду потрібно розглядати не просто як термін, а як цілий концепт у медіа- та політичному дискурсі XXI ст.

Лексема «постправда» вперше була вжита у своєму значенні в 1992 р. в есеї сербсько-американського драматурга С. Тесіча (S. Tesich) «Уряд брехні», де автор пише про те, що люди самі вирішили жити в «світі постправди» [565].

О. Корецька зазначає, що у 2016 р. цей концепт став особливо актуальним у зв'язку з голосуванням громадян Сполученого Королівства за вихід країни зі складу Європейського союзу (Brexit) та необґрунтованими заявами претендента на Президента США Д. Трампа під час передвиборної кампанії про те, що, наприклад, Президент США Б. Обама та Х. Клінтон заснували терористичну організацію ІГІЛ, а китайці навмисно створили всесвітнє потепління [84, с. 136].

У 2016 р. редакція «Оксфордського словника» оголосила словом року термін «постправда» — «post-truth». За визначенням його укладачів, це «обставини, при яких об'єктивні факти менш значущі у формуванні громадської думки, ніж звернення до емоцій і особистим переконанням» [697]. У словнику зазначено, що префікс «пост» в постправді відноситься не до «часу після певної ситуації або події», а «до моменту, коли зазначене поняття стало несуттєвим або недоречним». Аналогічні трактування цього терміну запропонували Академія німецької мови: Postfaktisch — прикметник, що вказує на політичне зрушення «від дійсної істини до того, що визнається істиною» [482] і Королівська іспанська академія: posverdad — іменник, що позначає «навмисне спотворення реальності, маніпулює переконаннями і емоціями з метою впливу на громадську думку та соціальні відносини» [420].

Характеристикою постправди є суб'єктивність. На думку професора Університету Каліфорнії Б. Браттона (B. Bratton), сьогодні у кожної людини є особиста правда, яка ґрунтується на її власному досвіді пізнання світу. «Справа навіть не стільки в тому, що знедавна ми сприймаємо світ через фільтри цієї «правди», а в тому, що ми висловлюємо себе через неї: ділимося, «лайкаємо» і робимо все, що можна назвати споживанням контенту. Кожна людина буде кордони цього світу, налаштовуючи стрічку в соціальній мережі або обираючи джерела, на які спирається. Ми бачимо те, що хочемо бачити» [354].

Актуальним стало поняття «фактоїд». Одним із значень цього терміна є вигаданий факт, опублікований у медіа, що отримав живу реакцію аудиторії. У дослідженні Reuters (2017 р.) наголошується, що велика кількість фейкових

новин — явище не нове, проте цифрові технології спровокували створення ідеальних умов для прискореного поширення спотвореної і неправдивої інформації.

У 2017 р. укладачі словника англійської мови «Collins Dictionary» визнали словом року словосполучення фейкові новини (fake news) — «помилкова, часто сенсаційна інформація, що поширюється під виглядом новинних повідомлень» [388]. На думку укладачів цього словника, за останній рік частота вживання цього виразу зросла на 365%.

Фактчекінгові організації почали з'являтися ще на початку 2000 рр. Проте особливої актуальності рух фактчекерів набув у 10-ті рр. Наприклад, відділ FactCheck, що належить британському телеканалу Channel 4 News, працює на регулярній основі з 2010 року. У США активно розвиваються спеціальні ресурси фактчекінгу в форматі окремих проєктів — Factcheck, Fact Checker при газеті The Washington Post тощо. З появою великої кількості соціальних мереж (Facebook, Flickr, LinkedIn, Twitter тощо), месенджерів (Viber, WhatsApp тощо) і мобільних додатків, які поширюють величезний обсяг даних, зростає роль фактчекінга. Тепер, коли інформація публікується сама собою, завдання медіа полягає в тому, щоб її перевірити і спростувати при необхідності.

Досвід світової медіаіндустрії, сфера використання стратегій гейміфікації відкривали нові можливості для залучення шкільної аудиторії в процес поширення інформації. Дослідження, проведене в Кембриджському університеті, показало, що програвання поганих новин збільшує «психологічну стійкість» до дезінформації. Кембриджський словник тлумачить фейкові новини так: «схожі на новини фальшиві історії, які поширюють у мережі Інтернет або за допомогою інших медіа, які, зазвичай, створено для впливу на політичні погляди або задля жарту» [52].

США є лідером з виробництва комп'ютерних та онлайн-ігор для використання в освітньому процесі закладів середньої освіти. Хоча впровадження гейміфікації у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн відбулося у 2000-их рр. XXI ст., проте поширення набуло у 10-х рр. XXI ст.

Гейміфікація перетворилася в одну із значущих форм соціалізації, а ігрові навички стали базовими. Гейміфікація — це застосування ігрових механік, характерних для відеоігор, у програмних інструментах для неігрових сфер з метою залучення користувачів і споживачів, підвищення їх зацікавленості у вирішенні прикладних завдань, використання продуктів, послуг [105]. На думку В. Круглова, світовий ринок Educational technology до 2025 р. виросте більш ніж удвічі — з \$158 млрд. до \$342 млрд. [91].

Американська дослідниця Р. Хоббс (R. Hobbs) зазначає, що навчання медіаграмотності відрізняється від простого навчання за допомогою цифрових інструментів. Використання ігор в класі вимагає більшого, ніж просто грати в популярні ігри. Дослідниця вважає, що гри в ігри, як споживачі, учні повинні розробляти свої власні ігри. «Ставши авторами, програмістами і дизайнерами ігор, учні поглиблюють своє розуміння вибору, пов'язаного з структурою і функцією самих технологічних

інструментів» [517]. Дослідниця виділяє програму під назвою GLOBALORIA як один з прикладів використання ігрового дизайну для навчання. GLOBALORIA — це онлайн-навчальна платформа, орієнтована на навчальні програми K-12, щоб навчити учнів розробляти, створювати прототипи та кодувати навчальні веб-/мобільні ігри та моделювання за допомогою стандартних галузевих технологій як засобу навчання змісту та творчих інноваційних навичок.

Платформа була розроблена в 2006 р. І. Харелом (I. Harel) як проєкт Фонду Всесвітньої майстерні (World Wide Workshop Foundation) з метою забезпечити всіх учнів початкових та середніх шкіл США технологіями STEM та обчислювальної техніки [579].

Період постправди характеризується інтенсивним розвитком гейміфікації, сутність якої полягає в навчанні молоді фактчекінгу. Було створено велику кількість онлайн-ігор для використання в освітньому процесі закладів середньої освіти: BBC IREPORTER, FAKEY, GO VIRAL!, BE INTERNET AWESOME, TOWER OF TREASURE, TOWER OF TREASURE, INTERLAND, BAD NEWS, FACTITIOUS тощо.

BAD NEWS [329] — текстова браузерна онлайн-гра, розроблена у лютому 2018 р. вченими-дослідниками з Кембриджського університету і голландською медіа-групою Drog, освітньою метою якої є протидія дезінформації. Мета гри — отримати якомога більше послідовників, завойовуючи при цьому фальшивий авторитет. Користувачі грають роль магнатів і письменників фейкових новин, які намагаються здійснити соціальний вплив, поширюючи дезінформацію, намагаючись залучити більше передплатників: поширюють брехню, розпалюють ненависть, набирають бали впливу. Для розкрутки свого медіа можна застосувати ботів, маскуватися під офіційні джерела і використовувати відфотошоплені фотографії. Також в грі можна пройти невеликий тест на вміння відрізнити помилкову інформацію від достовірної.

Результати 15 000 учасників показали, що проходження BAD NEWS покращує здатність визначати фейкові новини. Ідея «щеплення від фейкових новин» привернула до себе увагу: за підтримки МЗС Сполученого Королівства гру переклали дев'ятьма мовами, а WhatsApp замовив у авторів нову гру для свого месенджера. Команда розробників також створила версію гри BAD NEWS для дітей від 8 до 10 років, доступну десятима різними мовами. Як зазначив співавтор гри Д. Рузенбік (J. Roozenbeek), «ми хотіли розробити простий і захоплюючий спосіб підвищення медіаграмотності у відносно ранньому віці, а потім подивитися, як довго триває ефект» [453].

У співпраці з ConnectSafely, Internet Keep Safe Coalition і Family Online Safety Institute компанія розробила безкоштовну онлайн-програму BE INTERNET AWESOME, метою якої є розвиток медіаграмотності, та Інтернет-безпеки школярів. Щоб максимально використовувати можливості Інтернету, діти повинні бути готові приймати розумні рішення. Програма містить 5 тем:

- Інтернет розумний (Internet Smart): діліться з обережністю.

- Інтернет пильний (Internet Alert): вмійте відрізнити фейк.
- Інтернет сильний (Internet Strong): захистіть свої секрети.
- Інтернет добрий: (Internet Kind): бути добрим – круто.
- Інтернет хоробрий (Internet Brave): якщо сумніваєшся, говори.

У межах програми розробники розробили навчальну онлайн-гру INTERLAND [533]. Мета гри полягає в тому, щоб у дітей сформувалася звичка перевіряти всю інформацію, а не тільки ту, яку вони вважають підозрілою. У грі потрібно грати роль дивної незграбної сови і відповідати на прості питання, наприклад, як виглядає значок безпечного з'єднання і як визначити достовірну новина. INTERLAND є частиною навчального проекту «Be Internet Awesome», метою якого є навчання школярів основам цифрової грамотності і безпеки в мереж Інтернет. Гра поєднує вирішення задач і обговорення в групі, за допомогою яких діти освоюють основи медіаграмотності і розвивають навички критичного мислення у процесі пошуку інформації в мереж Інтернет. У процесі гри діти дізнаються, що таке фішинг і як його уникнути, чим відрізняються діалог з ботом і людиною. Крім цього, діти вчаться визначати надійні джерела інформації і розуміти мотиви авторів. Гра вчить, як поширюються неправдиві новини, які існують основні прийоми дезінформації: маскування під відомі джерела, використання шокуючих фотографій і історій, провокування емоційних реакцій. INTERLAND доступна на десяти мовах (перекладу українською мовою немає).

BE INTERNET AWESOME також містить міні-ігри: MINDFUL MOUNTAIN, де діти вчаться обмінюватися інформацією в Інтернеті тільки з тими, кому вони довіряють; TOWER OF TREASURE, де школярі вчаться створювати надійні паролі; REALITY RIVER, яка вчить виявляти підроблені профілі і фішинг; KIND KINGDOM, що спонукає дітей бути добрими до інших і повідомляти про кібер-хуліганів.

У 2020 р. Кембриджський університет в партнерстві з урядом Сполученого Королівства розробив нову навчальну гру GO VIRAL! [487], метою якої є допомогти учням відокремити факти від майстерно вигаданих вигадок (фейків) про Covid-19. Розробники розраховували, що за допомогою гри учням буде простіше ідентифікувати й ігнорувати інформацію про Covid-19, яка не може бути підтверджена законними джерелами. Суть гри полягає в тому, що гравці GO VIRAL! грають роль зловмисника, який виконує місію з поширення в мереж Інтернет дезінформації про глобальну пандемію Covid-19. Онлайн-гра призначена для ознайомлення громадськості з широким спектром методів, які фейковиробники використовують для поширення фейкових новин, особливо в соціальних мережах.

У 2018 р. BBC запустила навчальну онлайн-гру BBC IREPORTER [345], метою якої є навчання дітей віком від 11 до 18 років виявляти дезінформацію в мережі Інтернет. У грі діти грають роль журналістів BBC, які повинні вирішити, яким публікаціям у соціальних мережах, політичним заявам і фотографіям вони можуть довіряти.

Для вивчення того, як люди реагують на реальні новини та дезінформацію, магістранти Обсерваторії соціальних мереж Інституту мережевих наук Університету

Індіани [526] створили схожу на IREPORTER навчальну комп'ютерну гру FAKEY, метою якої є навчити дітей медіаграмотності у процесі взаємодії зі змодельованою стрічкою новин.

У 2013 р Президент США Б. Обама виступив із закликом привести всіх американських учнів в «цифрове століття» за допомогою високошвидкісного інтернету і новітніх технологій [711], основною метою якого було сприяння отриманню навичок, які в майбутньому допоможуть випускникам школи знайти роботу, зайняти гідне становище в суспільстві, а країні – зберегти лідерську позицію в світі.

Б. Обама безпосередньо пов'язав конкурентоспроможність США з кадрами, що відповідають запитам сучасної економіки. Великий бізнес теж брав участь у вирішенні загальнонаціонального завдання. Компанія «Apple» виділила 100 мільйонів доларів і забезпечила кожного учня планшетом, а вчителів – ноутбукми і комп'ютерами в 114 школах, над якими взяла шефство. Кожен клас був підключений до телевізійної мережі компанії, в якій група висококваліфікованих фахівців розробляла спеціальні навчальні програми, платформи, програми за запитами закладів середньої освіти, проводила постійні консультації для дітей та вчителів тощо.

У Канаді перед федеральними виборами, які відбулися у жовтні 2019 р., команда Visual Social Media Lab спільно із громадською організацією CIVIX впровадили програму візуальної грамотності для учнів. Завдяки проекту годинний воркшоп пройшов у 9 тисячах шкіл Канади, охопивши майже мільйон учнів (70% усіх шкіл країни).

У 2020 р. розширена версія програми (на 6 годин) викладалася у шести школах Манчестера. Метою є не лише робота з учнями: через спеціальні завдання в навчанні мають брати участь також батьки, дідусі й бабусі. Як зазначила Ф. Віс (F. Vis), «ми хочемо залучили до цього процесу старше покоління. Для цього розробили матеріали, які діти приносили додому і спілкувалися про них із сім'єю. Щоб оцінити вплив програми, ми заміряємо знання дітей до навчання та будемо проводити декілька фаз опитувань впродовж проекту й після. Крім того, ми проведемо інтерв'ю і фокус-групові дослідження з учителями і батьками учнів. Наприкінці програми провели у школах День візуальної медіаграмотності» [107].

Директор з освіти MediaSmarts М. Джонсон (M. Johnson) вважає, що сучасне цифрове середовище змушує людей взяти на себе відповідальність щодо перевірки контенту, який вони споживають [37]. «Ми справді багато в чому не можемо покладатися на інших людей, коли йдеться про фільтрування інформації. Врешті-решт, ми сьогодні несемо відповідальність за це, і ми несемо відповідальність як суспільство, яке дає можливість кожному бути активним громадянином у мережі. Ми маємо вживати активних заходів для вдосконалення наших онлайн-спільнот» [548].

10-х рр. XXI ст. характеризуються проведенням міжнародних форумів з медіаграмотності. У червні 2011 р. відбувся Перший міжнародний форум з медіа- та інформаційної грамотності (MIL)[840], в якому визначено рекомендації:

- для розвитку міжкультурного діалогу, інформаційної та медіаграмотності створити мережу UNESCO-UNITWIN-MILID Network, залучивши університети-представники всіх регіонів світу.

- UNESCO-UNITWIN-MILID Network [641] — це перша міжнародна університетська мережа з питань медіаінформаційної грамотності та міжкультурного діалогу. Метою мережі є розроблення стратегічних проєктів на національному, регіональному та міжнародному рівнях з використанням колективних знань та досвіду різних країн світу.

- UNESCO-UNITWIN-MILID Network здійснює свою діяльність за такими напрямками: дослідження (підготовка публікацій), освіта (розроблення методичних рекомендацій, сприяння впровадженню медіаінформаційної грамотності на всіх рівнях формальної освіти, впровадження програми з медіа- та інформаційної грамотності для підготовки вчителів) [281], участь (заохочення до розроблення та впровадження проєктів з медіаінформаційної грамотності).

У травні 2014 р. в штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі відбувся перший Європейський форум з питань медіаінформаційної грамотності (МІГ). Учасники Форуму ухвалили Паризьку декларацію з медіа- та інформаційної грамотності в добу цифрових технологій [851] (2014 р.).

З 7 по 10 червня 2016 р. в Ханті-Мансійську в межах Восьмого міжнародного ІТ-Форуму та Міжурядової програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» відбулася Міжнародна конференція «Медіаінформаційна грамотність і формування культури відкритого уряду».

Визначальними подіями для періоду постправди було ухвалення:

1) 29 листопада 2019 р. Асамблеєю Ради Європи Резолюції 2313 «Роль освіти в епоху цифрових технологій: від «цифрових аборигенів» до «цифрових громадян», згідно з якою розвиток цифрових навичок потрібно розпочинати з раннього віку та продовжувати протягом усього життя; навчання робототехніки, кодування, кібербезпеки, блокчейну та штучного інтелекту має становити основу системи освіти та навчання.

2) 3 листопада 2020 р. ЮНЕСКО «Сеульської декларації про медіа- та інформаційну грамотність для всіх і за загальної участі: захист від дезінфодемії» [761], якою було визначено рекомендації щодо освітньої політики:

- оголосити розвиток загальної медіаграмотності невідкладним пріоритетним завданням;

- підтримувати розроблення національних і міжнародних стратегій, навчальних планів і робочих програм з розвитку медіа- та інформаційної грамотності, які забезпечать навчання протягом життя в цифрову добу;

- підтримувати підвищення кваліфікації та навчання майбутніх вчителів та викладачів медіа- та інформаційної грамотності як у межах формальної системи освіти, так і за її межами;

- стимулювати залучення молоді та представників громадянського суспільства як активних учасників до розроблення політики медіа- та інформаційної грамотності;

- активно співпрацювати з ученими та академічними спільнотами для забезпечення політики медіа- та інформаційної грамотності на урядовому, національному та місцевому рівнях;

- інтегрувати якісні, актуальні інформаційні ресурси в реалізацію дій, пов'язаних з медіа- та інформаційною грамотністю.

- розширювати співпрацю між різними міністерствами, органами освіти, міською владою, освітніми установами, органами регулювання комунікацій, ЗМІ, бібліотеками, молодіжними інформаційними службами та дослідними інститутами з метою розвитку медіа- та інформаційної грамотності;

- приєднуватися до спільнот, які стосуються медіа- та інформаційної грамотності, таких як Альянс з медіа- та інформаційної грамотності ЮНЕСКО, Університетська мережа медіа- та інформаційної грамотності та міжкультурного діалогу, а також до мереж кафедр ЮНЕСКО/УНІТВІНС, щоб ділитися своїм досвідом та ідеями, оцінювати вплив програм медіа- та інформаційної грамотності;

- брати участь у процесі актуалізації навчальної програми ЮНЕСКО з медіа- та інформаційної грамотності для вчителів, включаючи програми для вчителів і викладачів, а також для педагогів, діяльність яких формально не є навчальною роботою (наприклад бібліотекарів).

- заохочувати міждисциплінарні дослідження щодо того, як медіаграмотність може сприяти психологічному та соціальному здоров'ю, наприклад за допомогою емоційної грамотності та інших компетенцій;

- стежити за спільнотами фахівців з медіа- та інформаційної грамотності в соціальних мережах, адже робота педагогів з розвитку медіаграмотності стосується питань цінності ЗМІ та інформації так само, як і професіоналів у галузі журналістики;

- поширювати медіа- та інформаційну грамотність серед молоді, підтримувати ініціативи молоді з розповсюдження медіаграмотності;

- розвивати програми підтримки наукових і академічних досліджень щодо медіаінформаційної та інформаційної грамотності.

На офіційному сайті ЮНЕСКО [853] розміщено велику кількість відкритих освітніх ресурсів з медіаінформаційної грамотності, які можна відфільтрувати за різними критеріями (видами продукції, роками, мовами тощо). Відкриті освітні ресурси (ТМР) — це методичні, навчальні та наукові матеріали, що перебувають у відкритому доступі, їх використання та адаптацію дозволено без обмежень, або регламентовано спеціальними ліцензіями.

3.3. Діяльність національних організацій у сфері розвитку медіаосвіти в англomовних країнах

Зважаючи на той факт, що глобалізаційні процеси в усіх сферах життя суспільства зумовлюють необхідність координації зусиль зацікавлених у реалізації зазначеної мети сторін на особливу увагу заслуговує діяльність національних організацій у сфері медіаосвіти учнів. Організації медіаосвіти є рушіями реалізації медіаосвіти та творцями ініціатив щодо розвитку медіаграмотності.

Ми здійснили аналіз інтернет-сайтів асоціацій (центрів) медіаосвіти (медіаграмотності). Використання для дослідження загальнодоступної інформації в мережі інтернет було обрано тому, що вони є доступними для вчителів, розробників навчальних програм та ін. Зокрема, було досліджено всі національні та міжнародні організації медіаосвіти (медіаграмотності), які використовують загальноприйняте визначення медіаграмотності – «здатність отримувати, аналізувати, оцінювати й ефективно спілкуватися в різних формах, включаючи друковані та недруковані тексти» [397, с. 472]. У таблиці 3.1 зазначено алгоритм добору для дослідження інтернет-сайтів асоціацій (центрів) медіаосвіти (медіаграмотності) відповідно до їх місця розташування та мети.

Наразі, у кожній із зазначених країн існує більше організацій медіаграмотності, але не всі вони відповідають критеріям, зазначеним у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Алгоритм добору для аналізу інтернет-сайтів асоціацій (центрів) медіаосвіти (медіаграмотності)

№	Критерії	Опис	Обґрунтування
1	2	3	4
1	Асоціації / Центри медіаосвіти (медіаграмотності)	Організована група людей, які мають єдину мету в просуванні медіаосвіти	Складається з команди менеджменту, двох або більше членів, об'єднаних з метою розвитку медіаосвіти (медіаграмотності), та визначеної певними цілями або завданнями, зафіксованими письмово

2	Розташування	Асоціації або Центри медіаосвіти мають бути розташовані в Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві або Сполучених Штатах Америки. Під розташуванням розуміють, що Асоціації або Центри мусять мати фізичний штаб або філіал в одній із зазначених країн	1) аналізуємо Асоціацію або Центр медіаосвіти (медіаграмотності), що має штаб-квартиру у Сполученому Королівстві та працює у Сполученому Королівстві; 2) аналізуємо Асоціацію або Центр медіаосвіти (медіаграмотності) зі штаб-квартирою у Сполученому Королівстві, яка працює у Сполученому Королівстві та за його межами; 3) аналізуємо Асоціацію або Центр медіаосвіти (медіаграмотності), що має штаб-квартиру у Сполученому Королівстві та працює за межами Сполученого Королівства; 4) аналізуємо Асоціацію або Центр медіаосвіти (медіаграмотності) з декількома штаб-квартирами в різних країнах, яка відповідає хоча б одній із зазначених вище вимог; 5) Асоціація або Центр медіаосвіти (медіаграмотності) з єдиною штаб-квартирою у Франції, що працює у Сполученому Королівстві не аналізуємо
3	Мета	Мета Асоціації або Центру має орієнтуватися на визначення: «здатність отримувати, аналізувати, оцінювати й ефективно спілкуватися в різних формах, включаючи друковані та недруковані тексти» [397, с. 472]	Асоціації або Центри медіаосвіти (медіаграмотності) мають відповідати таким вимогам: 1) просуває медіаосвіту (медіаграмотність) як здатність (наприклад, не аналізуємо Асоціації чи Центри, які працюють над теоретичними дослідженнями медіаосвіти); 2) просуває медіаграмотність як навички критичного мислення за допомогою дослідження (наприклад, не аналізуємо Асоціації або Центри, які акцентують увагу на небезпеці медіа, не заохочуючи індивідуальний вибір); 3) просуває медіа як форму спілкування (наприклад, не аналізуємо Асоціації або Центри, які не визнають отримання та відправлення інформації через медіа); 4) просуває більше одного типу медіа (наприклад, не аналізуватимемо Асоціації або Центри, орієнтовані винятково на один тип медіа, наприклад відео)

У табл. 3.2 представлено критерії, за якими можна розрізнити організації медіаосвіти США.

Таблиця 3.2

**Критерії поділу організацій медіаосвіти
Сполучених Штатів Америки**

№	Критерій	Організації
1	2	3
1	Корпоративний компонент	Alliance for a Media Literate America (AOL, Time Warner, Discovery Channel тощо); National Alliance for Media Arts and Culture (The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, The McKnight Foundation, Microsoft тощо); Partnership for 21st Century Skills (LEGO Education, Disney Company, Cengage Learning, Crayola, Fisher-Price, Ford Motor Company тощо); The New Media Consortium (Adobe, Apple, Pearson тощо)
2	Розташування	Citizens for Media Literacy (local Ashville, NC area); Gateway Media Literacy Partners, Inc. (Missouri, St. Louis); Grade the News at the School of Journalism and Mass Communications (California, Bay Area); Hands on a Camera (Utah, Provo)
3	Новинні медіа	Center for Media and Public Affairs; FactCheck.org; Fairness and Accuracy in Reporting (media practice); Media Matters for America; Media Research Center
4	Групи населення	About Face (жінки та дівчата); Appalachian Media Institute (люди з країн Центральної Апалачі: Кентукі, Тенесі, Вірджинія, Західна Вірджинія); Children's Media Project (діти з Долини Гудзона); Marts Engine (учні); Midwest Center for Media Literacy (учні та студенти штату Міссурі)
5	Типи медіа	911 Media Arts Center (цифрові); Action for Children's Television (телебачення); Alliance for Community Media (інтернет); Berkman Center for Internet and Society (кіберпростір); Cable Impacts Foundation (кабельні); Center for Media and Social Impact (незалежні документальні фільми); Children's Music Network (музика); Citizens for Media Literacy (телебачення); Commercial Alert (комерційні медіа); Community Film Workshop (фільми); Community Media Workshop at Columbia College (журналістика); Educational Video Center (документальне відео); Listen Up (відео); Media Education Foundation (документальні фільми); Southwest Alternate Media Project (фільми)

У сучасних умовах найбільш впливовими національними організаціями у сфері розвитку медіаосвіти, що відповідають нашим критеріям, зазначеним у табл. 3.1, у Сполучених Штатах Америки є національні комерційні (Партнерство для навичок 21-го століття (Partnership for 21st Century Skills – P21), Фонд меді-

аосвіти (Media Education Foundation – MEF), Центр медіаграмотності (Center of Media Literacy – CML), Проект медіаграмотності (Media Literacy Project – MLP), Project Look Sharp, Лабораторія медіаосвіти Університету Род-Айленда (Media Education Lab at the University of Rhode Island), Центр медіа- та інформаційної грамотності Темпльського університету (Center for Media and Information Literacy at Temple University), Асоціація за освітні комунікації і технології (The Association for Educational Communications and Technology), Школа комунікації та інформації Патгерського університету (Rutgers University's School of Communication and Information), Центр інформаційної грамотності Університету штату Нью-Йорк, Коаліція дій з медіаосвіти (Action Coalition for Media Education), Американське об'єднання редакторів новин (The American Society of News Editors), Центр обміну інформацією з питань медіаграмотності (Media Literacy Clearinghouse), Фонд медіаосвіти (Media Education Foundation), Громадяни за медіаграмотність (Citizens for Media Literacy) та некомерційні організації (Навчальний відеоцентр (Educational Video Center) тощо). У додатках нами подано критерії поділу організацій медіаосвіти Сполучених Штатів Америки.

Організації медіаосвіти часто виникають на основі приватних і державних інституцій.

Партнерство для навичок 21-го століття [699] (Partnership for 21st Century Skills – P21) є прикладом державної/приватної організації з медіаосвіти. Компанія P21 була заснована 2002 р. різними організаціями, включаючи Міністерство освіти Сполучених Штатів Америки, Фонд «AOL Time Warner», корпорації «Apple Computer Inc.» і «Microsoft». Метою P21 є розвиток медіаграмотності як ключової навички навчання. Проте в P21 немає програми соціальної справедливості [553], необхідної для впровадження критичного підходу до освіти в галузі медіаграмотності.

Фонд медіаосвіти [646] (Media Education Foundation – MEF) є некомерційною організацією, яка виробляє різні освітні ресурси (документальні фільми, стенограми, навчальні посібники, статті, які висвітлюють комплексні питання медіаосвіти) і поширює їх для стимулювання критичного мислення щодо соціального, культурного та політичного впливу американських засобів масової інформації. MEF розробляє посібники з проведення дискусій, щоб допомогти вчителям і учням розібратися з різними темами, освітленими в їх відео. Такі посібники здебільшого надають безкоштовний доступ до різних розділів, таких як: резюме відео-розділів, питання для обговорення, ключові моменти, письмові вправи та пропозиції для подальших досліджень, різні додаткові ресурси та інтернет-посилання.

Фонд має велику колекцію власних фільмів з повним каталогом усіх текстових транскрипцій до кожного, який забезпечує легкий і швидкий доступ до тексту фільмів MEF, щоб ці фільми мали змогу бути належним чином процитовані. Крім того, ці транскрипції тексту збільшують повноту сприйняття кожного фільму для його користувачів. У розділі «Роздаткові матеріали та статті» MEF пропонує як

короткі роздавальні матеріали, так і докладні описи їх можливого використання в класі, а також різних аспектів медіаосвіти.

MEF e-newsletter, безкоштовний щомісячний електронний бюлетень, який містить новинні статті, інформацію про спеціальні пропозиції, нові відеорелізи й майбутні події. Зареєстрованим користувачам MEF розсилають оновлені відомості про медіаосвіту та реформи ЗМІ з попередженнями про можливі зміни. Крім того, користувачі мають доступ до архівів минулих електронних розсилок.

Книжковий магазин MEF представляє колекцію книг, які були написані вченими, що взяли участь у зйомках відеороликів MEF. Зацікавлені користувачі можуть купувати ці книги через незалежного онлайн-продавця Powell's Books. Через те, що MEF є некомерційною організацією, частину оплати перераховують фонду як фінансову підтримку.

Центр медіаграмотності [382] (Center of Media Literacy – CML) є першопрохідцем у своїй галузі протягом багатьох років. Його було засновано 1989 р. Ця освітня організація відіграє провідну роль у забезпеченні матеріалами для професійного розвитку, установ державної освіти та освітніми ресурсами як національного, так і міжнародного рівня. Основна мета CML – розвиток медіаграмотності населення. З цією метою Центр допомагає громадянам, особливо молодим ентузіастам, розвивати критичне мислення та різні навички, пов'язані з медіакультурою. CML функціонує, повністю присвятивши себе місії розвитку грамотності в XXI ст. під гаслом: допомогти населенню жити в умовах глобальної медіакультури, впроваджуючи дослідження з медіаграмотності в освітній процес закладів освіти. Цією організацією було сформульовано 5 основних правил і 5 ключових питань з медіаграмотності, що широко використовують вчителі та викладачі на території США. Крім того, CML просуває просвітницьку філософію «Розширення можливостей через освіту», що охоплює три концепції.

- По-перше, у сучасному глобальному світі медіаграмотність – це освіта на все життя. Сім'ї, школи й усі громадські установи несуть відповідальність за підготовку молоді до життя й навчання в цій глобальній культурі, яка взаємодіє за допомогою мультимедіа.

- По-друге, розвиток навичок медіаграмотності, до яких належать доступ до інформації, аналіз і вивчення, яким чином повідомлення створюються, їх оцінювання, висловлення або створення власних повідомлень, з використанням різних медіа-інструментів тощо.

- По-третє, завдання медіаграмотності полягає в заохоченні громадян до незалежного мислення та розвитку критичного аналізу. Діяльність CML надає різні консультаційні та навчальні програми, зокрема щодо керівництва, мотивації та інформації про медіаграмотність, конкретної реалізації стратегій впровадження медіаграмотності та програм управління змінами.

З моменту створення CML організував й успішно провів низку семінарів для ознайомлення вчителів з медіаграмотністю, до програми яких належать

її теорія, педагогіка, практика в класі, різні тематики, як наприклад насильство в медіа тощо. У 2002 р. Центром створено освітній ресурс CML MediaLit Kit, що регулярно оновлюється. CML MediaLit Kit забезпечує базову основу для медіаграмотності, містить набір ресурсів, таких як роздаткові матеріали, плакати тощо, які можна використовувати в класних кабінетах у процесі навчання груп, впроваджувати в навчальні програми тощо. За сприяння авторів CML створює нові довідкові матеріали, щоб задовольняти потреби вчителів, керівників закладів середньої освіти, громадських і релігійних організацій тощо. Крім того, у 70-х рр. Центр заснував журнал «Медіа і цінності (Media & Values)», що наразі функціонує як освітній ресурс. Журнал висвітлює перші роки медіаграмотності, а також є платформою для національного руху з початку її розвитку в США. Читальний зал, важливий ресурс, що має фонд, є довідковим онлайн-центром, який надає доступ до основних дослідних робіт, довідкових статей і звітів, а також історичного архіву, де задокументовано розвиток медіаграмотності в США.

CML випускає щомісячний інформаційний бюлетень, у якому пропонують основні ідеї досліджень, навчальні поради, висвітлюють поточні події та новини в галузі. У Центрі працює одна з провідних спеціалістів у галузі медіаосвіти в США – Е. Томан (E. Thoman).

Проект медіаграмотності [657] (Media Literacy Project – MLP), започаткований 1993 р. Д. Даунсом (D. Downs), розташовано в кампусі Академії Альбуерке (штат Нью-Мехіко). MLP – некомерційна організація, метою якої є розвиток медіаосвіти громадян США та захист прав медіа. Організація має власний прес-центр, у якому висвітлюють новини про останні досягнення в галузі медіаграмотності. Щороку в межах Media Literacy Project проводять презентації та тренінги з медіаграмотності для учнів і дорослих в США. Під час тренінгів використовують актуальні приклади медіа, такі як фільми, телешоу та музичні відеокліпи, рекламні ролики, друковані оголошення, фотографії та аудіо, а також обговорення медіа-контенту та проблемних питань.

Project Look Sharp [602] – це проектна команда, заснована в Школі гуманітарних і природничих наук у коледжі Ітаки (Нью-Йорк) за сприяння Національної асоціації навчання медіаграмотності (NAMLE) та інших національних організацій з медіаграмотності. Директором і безпосереднім засновником проектної команди є відома американська медіапедагог, професор психології в коледжі Ітаки С. Шейбе, яка, крім того, є членом-засновником Національної асоціації освіти у сфері медіаграмотності, автором низки досліджень, присвячених навчання та практиці медіаграмотності.

Метою Project Look Sharp є розвиток медіаграмотності та критичного мислення молоді на всіх рівнях навчання, а також оцінювання ефективності навчання медіаграмотності в закладах середньої освіти. Організація працює безпосередньо з учителями та викладачами.

Project Look Sharp розробляє навчальні матеріали, рекомендації та стратегії для навчання медіаграмотності. Окрім цих функцій, проектна команда надає послуги з підвищення кваліфікації вчителів, викладачів та інших фахівців, що співпрацюють з організаціями K-12. Одним з таких сервісів є Літня школа з медіаграмотності, яку щорічно проводить Project Look Sharp для всіх викладачів, вчителів, допоміжного персоналу та інших фахівців, що працюють з учнями у сфері освіти. У Школі відбувається теоретичне та практичне навчання медіаграмотності, учасники засвоюють різні медіадодатки, що можуть бути корисними для подальшого навчання медіаграмотності.

Іншим видом діяльності Project Look Sharp є проведення семінарів та виступи доповідачів. Відбуваються масштабні зустрічі та презентації, пов'язані з медіаграмотністю. Основними цілями та завданнями, над якими працює Project Look Sharp, є: просування та підтримка навчання медіаграмотності на рівні співтовариства, штату та країни; проведення тренінгів для вчителів; наставництво в галузі медіаосвіти; оцінювання ефективності медіаграмотності як педагогічного підходу до освіти тощо.

Лабораторія медіаосвіти Університету Род-Айленда [650] (Media Education Lab at the University of Rhode Island) проводить дослідження в галузі медіаосвіти, працює над підвищенням кваліфікації вчителів і всіх охочих у галузі медіаграмотності, розробляє навчальні програми, просуває ідеї медіаосвіти, залучає студентів до навчання медіаграмотності школярів і осіб, які закінчили шкільне навчання. Лабораторія пропонує бакалаврські програми з англійської мови та педагогіки, а також магістерські програми з комунікації, бібліотечної справи та інформації, педагогіки. Провідним викладачем школи є видатний фахівець у галузі медіаосвіти в США Р. Хобс (R. Hobbs). Лабораторію розташовано в Кінгстоні (штат Род-Айленд).

Центр медіа- та інформаційної грамотності Темпльського університету [381] (Center for Media and Information Literacy at Temple University) з 2011 р. проводить дослідження з медіаосвіти, опікується підвищенням рівня інформованості, освітою й професійною підготовкою з питань медіа- та інформаційної грамотності на місцевому, національному та міжнародному рівні. Ця організація є органом, на який ЮНЕСКО й учасники програми Альянс цивілізацій при ООН поклали функції спостереження за грамотністю у сферах інформації та медіа. Центр розташовано в Пенсільванії (штат Філадельфія). Директор Центру – Ш.-Х. Калвер (S.-H. Culver) – продюсер і ведучий телевізійного ток-шоу «ЗМІ навиворіт», де в цікавій та ігровій формі аналізують і критично розглядають сучасні ЗМІ.

Асоціація за освітні комунікації і технології [784] (The Association for Educational Communications and Technology) є професійним об'єднанням, яке охоплює тисячі працівників сфери освіти, а також інших людей, чия діяльність спрямована на навчання за допомогою застосування технологій. Асоціація заснована у 1923 р., розташована в Блумінгтоні (штат Індіана). Члени Асоціації виконують широке коло завдань у сфері створення комунікаційних засобів для навчання, а також

їх вивчення та застосування. Асоціація видає два журнали, що виходять раз на два місяці («Освітні технології: наукові дослідження та розробки» (Educational Technology Research and Development) і «Технологічні тренди» (TechTrends)).

Школа комунікації та інформації Ратгерського університету [746] (Rutgers University's School of Communication and Information) розміщено в Нью-Брансвік (штат Нью-Джерсі). Діяльність Школи присвячена дипломній і післядипломній освіті, підвищенню кваліфікації в галузі комунікаційних, інформаційних та медіапроцесів, зокрема вивченню об'єктів комунікаційного, інформаційного та медіаринку, впливу цих процесів на людину, суспільство та відносини між ними. Школа пропонує:

- бакалаврські програми з комунікації, інформаційних технологій та інформатики, журналістики, теорії масових комунікацій, цифрових комунікацій, інформації та медіа;
- магістерські програми з комунікації та інформації, бібліотечної справи та інформації, а також курси підвищення кваліфікації зі зв'язків із громадськістю.

Метою Центру інформаційної грамотності Університету штату Нью-Йорк [787] у Стоуні-Брук (Center for News Literacy at Stony Brook University) є навчання магістрів у галузі інформаційної грамотності, що формує в студентів навички критичного мислення для оцінювання надійності та достовірності новинних повідомлень і джерел новин (факт-чекінг). Центр розташовано в Стоуні-Бруку (штат Нью-Йорк). Центр фінансується коштом гранту Фонду (John S. and James L. Knight Foundation). Окрім того, у Центрі розробляють інноваційні навчальні матеріали для середніх шкіл і широкого загалу. За підтримки Фонду Форда (Ford Foundation) та Фонду Р. Маккорміка (Robert R. McCormick Foundation) Центр організовує національні конференції з медіа- та інформаційної грамотності. З 2008 р. на базі Центру впроваджується навчальна програма з медіаграмотності для шкільних вчителів.

Значну роль у розвитку медіаосвіти в США відіграють професійні спільноти. Зокрема Музей журналістики і новин [685] (Newseum), який проводить для школярів середніх і старших класів заняття з медіаграмотності за такими темами: причина успіху новин, у чому полягає важливість першої шпальти газети, правила добору новин для першої смуги, як «фільтрувати» медіаповідомлення, що містить медіаетику, що означає «етику у фотографії», як висвітлювати катастрофи тощо.

Коаліція дій з медіаосвіти [290] (Action Coalition for Media Education) проводить тренінги та виступи для школярів, вчителів, батьків, журналістів, а також фахівців з питань медіаграмотності. Окрім того, Коаліція надає інформаційну підтримку реформам освіти щодо широкого впровадження медіаграмотності та демократизації системи медіа.

Американське об'єднання редакторів новин [783] (The American Society of News Editors) – некомерційна організація, що об'єднує редакторів, продюсерів або керівників медіадепартаментів і самих медіа, деканів факультетів журналістики, фонди та освітні організації, пов'язані з медіа.

Центр обміну інформацією з питань медіаграмотності [651] (Media Literacy Clearinghouse) надає допомогу в питаннях медіаграмотності вчителям шкіл і студентам закладів вищої освіти. Центр організував один із провідних фахівців у галузі медіаосвіти в США Ф. Бейкер (F. Baker). Сайт Центру містить глосарій основних понять з медіаосвіти, стандарти освітніх програм, до яких належить навчальний предмет «Медіаграмотність», допоміжні матеріали та посилання на ресурси для вчителів шкіл з цієї дисципліни.

Громадські об'єднання США беруть на себе різноманітні функції щодо організації та просування медіаграмотності в суспільстві.

Діяльність Фонду медіаосвіти [646] (Media Education Foundation) полягає в продюсуванні й дистрибуції документальних фільмів та іншої освітньої продукції, формуванні навичок критичного мислення для осмислення соціального, політичного та культурного впливу американських мас-медіа. Центр розташований у Норсхемптоні (штат Масачусетс).

Громадяни за медіаграмотність [384] (Citizens for Media Literacy) – неприбуткова громадська організація, яка допомагає людям розвинути навички критичного мислення. На сайті організації розміщено критичні та аналітичні публікації, що сприяють розвитку та закріпленню в читача навичок медіаграмотності. Організація розташована в Ешвілі (штат Північна Кароліна).

Партнери з медіаграмотності Гетевей [479] (Gateway Media Literacy Partners) – некомерційна організація, що об'єднує вчителів державних і приватних шкіл, батьків, адміністративних працівників, співробітників і керівників програм додаткової освіти для школярів, викладачів закладів вищої освіти, представників медіабізнесу, приватних і державних бібліотек. Організація розташована в Сент-Луїсі (штат Міссурі).

Долучається до медіаосвіти й американський бізнес. Наприклад, Медіа Спот (The Media Spot) – компанія, яка надає консалтингові послуги в галузі медіаосвіти, а також розробляє навчальні програми, створює медіаосвітні матеріали для шкіл. Компанія розташована в Нью-Йорку (штат Нью-Йорк).

У Сполученому Королівстві функціонує низка національних професійних організацій, діяльність яких присвячена розвитку медіаосвіти громадян: Управління з телекомунікацій (Ofcom), Асоціація медіаосвіти Англії і Уельсу (MEA), Шотландська асоціація медіаосвіти (AMES) та ін.

Товариство кінопедагогів [770] (Society of Film Teachers – SFT) засноване у Сполученому Королівстві 1950 р. з метою популяризації навчання кіносприйняття в закладах середньої освіти, коледжах, молодіжних клубах. З 1952 р. товариство започаткувало видання журналу «Кінопедагог» («Film Teacher»). Зміст діяльності цієї організації завжди визначався політикою Британського кіноінституту, освітня роль якого поступово зростала. Члени цих двох організацій працювали в тісному зв'язку один з одним. По суті, це товариство певною мірою вплинуло на становлення та розвиток тих відділів Британського кіноінституту, що зробили

освіту своєю пріоритетною галуззю на подальші роки. У 1957 р. назву Відділу з навчання кіносприйняття (Film Appreciation Office) Британського кіноінституту було замінено на Відділ освіти (Education Department).

У 1959 р. Товариство кінопедагогів офіційно змінило назву на Товариство кіно- і телеосвіти (Society for Education in Film and Television – SEFT).

За нашими критеріями аналізу організацій ми не мали аналізувати SFT, проте з його діяльності почався медіаосвітній рух у Сполученому Королівстві. Товариство кіно- і телеосвіти проіснувало до 80-х років ХХ ст., потім на зміну йому виникли офіційні асоціації медіаосвіти – Асоціація медіаосвіти Англії й Уельсу (MEA), Шотландська асоціація медіаосвіти (AMES) та Асоціація медіаосвіти Північної Ірландії (NIMEA).

Управління з питань комунікацій [691] (Ofcom) – регуляторний орган телекомунікаційної сфери у Сполученому Королівстві, законодавчо наділений повноваженнями щодо розвитку медіаграмотності населення. До створення Ofcom (2003) питаннями розвитку медіаграмотності опікувалося Міністерство культури, медіа і спорту (Department for Culture, Media and Sport, DCMS).

Згідно статті 11 «Закону про комунікації» від 29 грудня 2003 р. (Communications Act, 2003) [392], до обов'язків Ofcom належить сприяння кращому розумінню суспільством природи та властивостей матеріалів, що розповсюджуються через електронні медіа, процеси добору та публікації медіаконтенту, систем оцінювання медіа-матеріалів і систем контролю споживачів щодо того, яку інформацію вони отримують, а також стимулювання розвитку технологій і систем оцінювання медіатекстів. Водночас під поширенням матеріалів через електронні медіа мали на увазі як телерадіомовлення, так і поширення медіатекстів за допомогою електронних комунікаційних мереж, якщо вони були призначені для широкого кола або групи громадян.

Ofcom визначає дві мети своєї роботи в цій сфері: по-перше, давати людям можливість і мотивацію розвивати компетенції та впевненість для життя в інформаційному суспільстві, по-друге, інформувати та навчати людей навичкам управління своєю медіаактивністю (споживанням і створенням медіапродукції).

Стратегія Ofcom з розвитку медіаграмотності [692] була розроблена в результаті публічних консультацій у 2004 р. Громадськості було запропоновано проєкт Стратегії, на який надійшло 94 рецензії від громадян і різних інститутів, організацій, залучених до медіаосвіти населення. Додатково, за сприяння газети «The Sunday Times», було організовано конкурс для громадян щодо рівня їх медіаграмотності в галузі аудіовізуальних та цифрових медіа (читачам пропонували надсилати в редакцію свої пропозиції, 10 кращих відповідей отримували по 50 фунтів стерлінгів, потім листи передавали в Ofcom для оброблення результатів).

Не повторюючи функції інших медіаосвітніх програм і проєктів Сполученому Королівстві, що існували до цього, у Стратегії просування медіаграмотності Ofcom обмежився трьома напрямками:

1. Організація та розвиток широкої дослідної програми з вивчення загального стану медіаграмотності населення та окремих найбільш актуальних проблем, зокрема, визначення найбільш вразливих категорій населення, фізичних, психологічних, соціальних, технічних бар'єрів у процесі розвитку інформаційної та медіаграмотності громадян, оцінювання ефективності медіаосвітніх програм. Приділення особливої уваги залученню до досліджень представників медіаіндустрії.

2. Організація взаємодії та координації активності різних стейкхолдерів у сфері медіаграмотності, обміну досвідом та вироблення спільних стратегічних підходів: проведення конференцій, форумів як національного, так і міжнародного рівня, створення єдиного порталу з медіаграмотності, добір і поширення новин.

3. Стимулювання створення єдиної системи маркування всієї медіапродукції, яка забезпечила би споживачам, особливо дітям і молоді, можливість робити усвідомлений вибір й уникати можливих загроз. Основні зусилля Ofcom спрямовано на організацію роботи всередині медійного ринку (включаючи виробників теле- й аудіопродукції, цифрового контенту, відеоігор, додатків для смартфонів) для вироблення загальних підходів і стандартів.

Останній напрям виявився найбільш складним для реалізації, оскільки ініціатива Ofcom натрапила на природний опір значної частини бізнес-асоціацій, що представляють різні сегменти медіаринку. Наразі відбуваються обговорення загальних принципів надання користувачам інформації про контент, які були б узгоджені між державою, виробниками цифрового й аудіовідео-контенту, а також асоціаціями, які представляють інтереси глядачів.

Перші два напрями виявилися більш успішними. За чотири роки було проведено низку соціологічних досліджень з вимірювання рівня медіаграмотності різних груп населення (дорослих, дітей, меншин, мешканців різних регіонів Сполученого Королівства), у процесі яких було проведено серйозну роботу щодо формування критеріїв і змістового наповнення медіаграмотності (тобто того, що входить у «доступ», «розуміння» і «створення» медіа). Зокрема:

- для вимірювання рівня «здатності отримувати доступ до медіа» використовували такі показники, як кількість користувачів медіапристроїв, обсяг і масштаб використання;
- для вимірювання рівня «розуміння медіа» — зацікавленість і компетентність користувачів у використанні функцій кожної з медіаплатформ, поширення та рівень зацікавленості до контенту, довіра до інтернет-ресурсів, новин, знання про механізми регулювання та фінансування медіа;
- для вимірювання рівня «створення медіа» — бажання людей створювати контент (переважно в мережі інтернет) та їх зацікавленість у розвитку своїх креативних навичок, наприклад, використовуючи соціальні мережі.

Особливу увагу приділяють медіаграмотності у сфері цифрового контенту. Наприклад, за підтримки Ofcom створено спеціальну Раду з безпеки дітей в інтернеті (UK Council of Child Internet Safety, UKCCIS) [404]. Вона охопила близько 100

представників різних урядових, громадських, наукових і комерційних організацій Сполученому Королівстві. Виконавчий комітет Ради очолюють міністри внутрішніх справ й у справах дитинства, освіти та сім'ї.

З лютого 2020 р. Урядом Сполученого Королівства Ofcom було офіційно призначено регуляторним органом Сполученого Королівства із повноваженнями дотримуватися стандартів з урахуванням принципів прозорості та послідовності, регулювати мережу Інтернет, публікувати офіційні заяви та контролювати контент інтернет-сайтів, наприклад «Facebook» і «Google», та поведінку користувачів. Інтернет-компаніям загрожують штрафи або кримінальна відповідальність за невиконання вимог щодо захисту користувачів від шкідливого або незаконного контенту у мережі Інтернет. Регулятор забезпечує дотримання таких встановлених стандартів з урахуванням принципів послідовності та прозорості [692].

Проте, не зважаючи на напрацювання та активність Ofcom, деякі британські експерти зауважують, що центральна увага Офісу з комунікацій зосереджена переважно на розвитку цифрової грамотності та підтримки дослідження ринку у сфері цифрових технологій, що дещо звужує початкове розуміння й зміст медіаграмотності, пріоритети в медіаосвіті [865, с. 188]. На їх переконання, на сучасному етапі Ofcom опікується тільки вузьким напрямом у медіаосвіті, пов'язаним, по-перше, з медіабезпекою, зокрема захистом представників етнічних меншин від різних форм дискримінації в медіа, включаючи боротьбу з мовою ненависті щодо різних категорій громадян: «Теперішні глядачі та слухачі є менш терпимими, ніж будь-коли раніше, до дискримінаційної або расистської мови. Ми уповноважені застосовувати стандарти для забезпечення адекватного захисту аудиторії від образливого та шкідливого контенту на телебаченні та радіо. Якщо промовці транслюватимуть програми, що порушують правила, і, якщо порушення буде серйозним або систематичним, ми можемо накласти на них санкції, у тому числі штрафи» [480]. По-друге, коло інтересів Ofcom стосується медіаінклюзії — забезпечення рівного доступу до цифрового контенту всіх категорій британських громадян, незалежно від їх ґендерної, вікової чи етнічної приналежності: «медіаграмотність — інформування та розширення можливостей громадянина-споживача в епоху цифрових комунікацій», що містить «набір навичок для отримання, аналізу, оцінювання та створення повідомлень у різноманітних формах» [666]. Звідси критика сучасних британських медіаекспертів на адресу такої дещо «механістичної» інтерпретації медіаграмотності, що ігнорує критичний і творчий складники цього концепту.

Асоціація медіаосвіти Англії і Уельсу [793] (The Media Education Association — MEA) надає вчителям Англії і Уельсу професійну асоціацію і форум, де вони можуть обговорити події у світі медіа та медіаосвіти. Співголовами Асоціації є відомі в усьому світі медіапедагоги Д. Поттер (J. Potter) та С. Коннолі (S. Connolly), а членами — Д. Букінгем (D. Buckingham), М. Кенон (M. Cannon), Д. Грехем (J. Grahame) та ін.

MEA націлене на підтримку викладачів медіа, просування медіаграмотності та роботу з підвищення статусу медіаосвіти.

МЕА дає змогу вчителям від початкового рівня до рівня коледжу отримувати ресурси, обмінюватися ідеями та бути ознайомленими з останніми подіями розвитку медіаосвіти. Асоціація пропонує інформаційний бюлетень, проводить щорічну конференцію та пропонує можливості членства охочим.

Шотландська асоціація медіаосвіти [313] (Association for Media Education in Scotland – AMES) є некомерційною благодійною організацією (Шотландський благодійний номер: SC029408). У 1983 р. її створили медіапедагоги всіх секторів освіти Шотландії на базі Університету Стерлінга.

Асоціація фінансується за кошти підписки на членство та журнал «Медіаосвіта» (Media Education Journal). Діяльність та організація AMES регулюються її Конституцією (Constitution) [399]. Завдання AMES:

- представляти інтереси та підвищувати статус медіаосвіти загалом і медіадосліджень як дисципліни;
- підтримувати розвиток медіаосвіти на високому рівні;
- забезпечити участь вчителів-медіапедагогів у реформуванні освіти;
- поширювати інформацію про медіаосвіту (щоб досягти цього, AMES працює в партнерстві із сектором вищої освіти, наприклад, у спільних випусках журналу «Media Education Journal»);
- надавати можливості для особистого розвитку членів AMES;
- пропагувати важливість розвитку медіаосвіти молоді мережі інтернет;
- забезпечити обговорення проблемних питань медіаосвіти на форумі;
- розвивати зв'язки з представниками медіаіндустрії та залучати їх до роботи з учнями закладів середньої освіти;
- забезпечувати проведення конференцій, видання журналу, регулярного інформаційного бюлетеня;
- сприяти діалогові між різними групами, які беруть участь у розвитку медіаосвіти, як у межах навчальних програм, так і в різних секторах освіти.

AMES співпрацюють з основними шотландськими освітніми організаціями для просування цілей Асоціації. Члени AMES активно беруть участь у створенні модулів SCOTVEC – перших формальних кваліфікацій у галузі медіаосвіти. Крім того, члени AMES брали участь у розробленні останніх кваліфікацій SQA National і Higher Media. AMES продовжує співпрацювати з громадськими організаціями, такими як Департамент освіти уряду Шотландії (Scottish Government Education Department), Освітня Шотландія (Education Scotland), Креативна Шотландія (Creative Scotland), Ofcom та ін.

Основні завдання діяльності британських центрів медіаосвіти є досить різноманітними, але загалом переважають ті, які максимально сприяють підвищенню рівня медіакомпетентності різних верств населення: навчання аудиторії сприйняттю та критичному аналізу медіаконтенту; організація курсів підвищення кваліфікації з медіаосвіти для педагогів; підтримка фестивального та кіноklubного руху тощо. Загальними завданнями є підвищення статусу медіаосвіти, широка інтеграція

медіаосвіти в контексті формальної та неформальної освіти, поліпшення якості та оптимізація шкільної медіаосвіти, співпраця медійних професіоналів і медіапедагогів. Завдання більш приватного порядку пов'язані з розвитком медіакультури, медіаторчості дітей і молоді, залученням школярів до кіномистецтва, розвитком їх творчих і критичних здібностей, а також підтримкою та просуванням молодих талантів у сфері кіно- та медіавиробництва тощо. Водночас можна визначити спільні завдання для науково-освітніх центрів будь-якого типу: навчально-методична та дослідна робота, організація та проведення конференцій (курсів, семінарів, майстер-класів тощо), видавнича діяльність.

У Канаді медіаосвітні організації сприяють розвитку медіаосвіти дітей і дорослих. На основі аналізу літературних джерел та інтернет-сайтів ми визначили для дослідження національні організації Канади, які відповідають критеріям, зазначеним у таблиці 3.1: Канадська асоціація медіаосвітніх організацій (Canadian Association of Media Education Organizations – CAMEO), Асоціація медіаграмотності (The Association for Media Literacy – AML), Асоціація медіаграмотності в Новій Шотландії (Association of Media Literacy for Nova Scotia – AML-NS), Асоціація медіаосвіти Квебеку (Quebec Association for Media Education – AMEQ), Асоціація медіаосвіти Манітоби (Manitoba Association for Media Education – MAML), Асоціація медіаінформування Альберти (Alberta Association for Media Awareness – AAMA), Єзуїтський комунікаційний проєкт (The Jesuit Communication Project – JCP), Медіа Смартс (Media Smarts – MS), Асоціація медіаосвіти Британської Колумбії (British Columbia Association for Media Education – CAME).

Канадські провінції мають свої особливості в галузі медіаосвіти, але функцію координування здійснює Канадська асоціація медіаосвітніх організацій [377] (Canadian Association of Media Education Organizations – CAMEO), створена 1992 р. Метою цієї організації є пропаганда, розвиток і поширення медіаграмотності у Канаді. Велика частина інформації про документи CAMEO датована серединою 1990-х – початком 2000-х років. Управління організацією здійснює виконавчий комітет та рада директорів. До організації належать: Canadian Association for Media Education of British Columbia, Alberta Association of Media Awareness, Media Literacy Saskatchewan, Manitoba Association of Media Literacy, Ontario Association of Media Literacy, Jesuit Communication Project, Quebec Association for Media Education, Association for Media Literacy Nova Scotia.

У 1994 р. організація влаштувала літні курси для вчителів, опублікувала навчальні посібники та рекомендації з медіаосвіти. Асоціація зацікавила своїми проєктами Міністерство освіти. Як наслідок, восени 1996 р. Британська Колумбія стала першою серед західних провінцій, яка впровадила обов'язкове вивчення медіа в шкільний освітній процес (у навчальних курсах з мистецтва й англійської мови) [433, с. 156].

Канадська Асоціація медіаграмотності (The Association for Media Literacy – AML) спрямована на те, щоб допомогти учням розвинути свідоме та критичне розуміння природи засобів масової інформації, методів, які використовує медіа-ін-

дустрія, та їх впливу на аудиторію. Її було засновано 1978 р. в Канаді. Інші провінційні національні організації з медіаосвіти (у Британській Колумбії, Саскачевані, Новій Шотландії та ін.) було створено за підтримки та керівництва АОМ.

До Асоціації належать вчителі, бібліотекарі, консультанти, батьки, працівники культури та медіапедагоги, стурбовані впливом медіа на формування сучасної культури. Не зважаючи на те, що АМЛ створено в Канаді, ми вважаємо її міжнародною, оскільки наразі вона охоплює понад тисячу членів з усього світу, здебільшого з англomовних країн, де медіаосвіта є найбільш розвиненою, зокрема Англії, Австралії, Шотландії та США. Членами АМЛ та запрошеними доповідачами на заходах асоціації є такі відомі міжнародні медіапедагоги, як Д. Пандженте (штат Джорджія, Канада), Л. Майстерман (Сполучене Королівство), Р. Куїн та Б. Макмехон (Австралія).

Асоціація медіаграмотності обслуговує потреби своїх членів через надання різноманітних послуг.

1. Забезпечує підґрунтя для діяльності медіапедагогів в усьому світі. Засновник Б. Данкан (B. Duncan) є всесвітньо визнаним лідером руху з медіаграмотності, ним опубліковано декілька підручників для учнів у цій галузі.

2. Три рази на рік АМЛ публікує бюлетень «Медіатека». Декілька виконавчих членів також видали підручники для учнів, які широко використовуються в Онтаріо та в усьому світі.

3. АМЛ організовує семінари та конференції. Остання конференція «Саміт 2000: діти, молодь та медіа: за межами тисячоліття» відбулася в Торонто. На ній було представлено понад 200 презентацій з 35 країн та залучено сотні делегатів. Раніше дві міжнародні конференції було проведено в Гельфі, Онтаріо, і спільно з політехнічним університетом Ріерсона в Торонто фінансовано проведення Літніх шкіл з медіаграмотності. На місцевому рівні асоціація організовує близько півтисячі семінарів на рік у Торонто.

4. АМЛ публікує антології навчальних програм та інші допоміжні матеріали для медіапедагогів.

- Документ про підтримку медіаграмотності Міністерства освіти міста Онтаріо привернув увагу у всьому світі. Документ був однією з найбільш проданих публікацій, доступних через урядову книгарню в Онтаріо.

- Антологія з медіаграмотності АМЛ — збірка практичних матеріалів науковців для закладів освіти (готується 3-є видання).

5. АМЛ співпрацює з урядом Канади, шкільними радами та медіаіндустрією щодо спільних проблем:

- Онтаріо став першою освітньою юрисдикцією у світі, де медіаграмотність стала частиною програми з англійської мови, значною мірою внаслідок лобювання протидії відмиванню коштів.

- У контексті продовження освітньої реформи в Онтаріо АМЛ успішно впроваджує складник медіа-досліджень у навчальну програму з англійської мови в по-

чатковій школі та на кожному курсі англійської мови в середній школі. Президент АМЛ К. Вілсон (C. Wilson) очолила команду, відповідальну за створення та впровадження самостійного шкільного предмета з медіаграмотності в 11 класі закладів середньої освіти Канади.

- АМЛ бере участь у протидії запровадженню суворого законодавства про авторські права, запропонованого федеральним урядом, що могло б негативно впливати на доступ вчителів та учнів до медіатекстів у класах.

Асоціація медіаосвіти Британської Колумбії [355] (British Columbia Association for Media Education — CAME) — некомерційна організація, створена групою вчителів та фахівців у галузі медіаосвіти в Британській Колумбії (Канада) у 1991 р. Місія асоціації:

- 1) інформування канадців про засоби масової інформації, медіаресурси для розвитку медіаграмотності;

- 2) розвиток медіаосвіти учнів і вчителів;

- 3) розвиток канадської культурної освіти в засобах масової інформації.

На сьогодні CAME охоплює понад 200 членів (приблизно 80% вчителів початкових і середніх шкіл, а також викладачів університетів та інших фахівців з медіакомунікацій). CAME регулярно публікує серії інформаційних бюлетенів та проводить заходи на форумах з медіаграмотності.

У 1994 р. за підтримки Міністерства освіти Британської Колумбії CAME підготувала «Концептуальні рамки медіаосвіти та міждисциплінарні результати та можливості для навчання й оцінки» («The Conceptual Framework for Media Education and Cross-Curricular Outcomes and Opportunities for Teaching and Assessment»). Цей документ містить визначення, мету, обґрунтування медіаосвіти, визначення ключових понять й огляд предметного поля.

Асоціація медіаграмотності [785] (The Associations for Media Literacy — AML), заснована 1978 р., є офіційною організацією при Міністерстві освіти Онтаріо. На думку В. Гуофанг (W. Guofang) і Д. Гут (D. Gut), саме Асоціація медіаграмотності (AML) на державному рівні звернула увагу на проблеми розвитку медіаосвіти та сприяла успішному створенню стандартів медіаграмотності в Канаді. АМЛ також значно вплинула на процес інтеграції медіаграмотності в навчальну програму Канади з лінгвістики [352]. У співпраці з Міністерством освіти Канади АМЛ розробила для вчителів лінгвістики стратегії викладання, консультації, навчальну програму з мови для початкових і середніх класів, забезпечила успішну інтеграцію медіаграмотності до дисципліни «Language» у закладах середньої освіти Онтаріо. Центр медіаграмотності (CML) сприяв розробленню в Канаді першої обов'язкової програми медіаграмотності в Північній Америці [877].

Робота щодо розвитку медіаграмотності Асоціації медіаграмотності (AML) Канади ґрунтується на критичному підході до медіаосвіти [564].

Асоціація медіаграмотності в Новій Шотландії [315] (Association of Media Literacy for Nova Scotia — AML-NS) була заснована 1992 р. для сприяння розумін-

ню засобів масової інформації, їх наслідків, як вони зроблені, ким і з яких причин. Девіз AML-NS – медіаграмотна людина є поінформованим громадянином. AML-NS пропонує щорічну публічну дискусію з питань медіаграмотності, щорічний воркшоп з медіаграмотності на Фестивалі Атлантичного кіно й обговорення в комунікаційних спільнотах. На сайті AML-NS розміщено велику кількість ресурсів, різноманітних матеріалів з медіаграмотності для вчителів закладів середньої освіти та всіх зацікавлених цією тематикою.

Асоціація медіаосвіти Квебеку (Quebec Association for Media Education – AMEQ) – некомерційна двомовна організація, заснована 1990 р. шкільними вчителями, викладачами університетів, діячами медіакультури Квебеку. Члени асоціації працюють над тим, щоб упровадити медіаграмотність до навчальної програми від дитячого садка до 11 класу школи. З цією метою члени AMEQ працювали з міністерством освіти над розробленням компонентів медіаосвіти у Квебекській освітній програмі (QEP).

Члени AMEQ є лідерами медіаосвіти. Асоціація проводить:

- конференції з медіаграмотності для вчителів, батьків та інших охочих;
- студентські медіа-фестивали;
- денні семінари та інформаційні вечори для батьків.

Асоціацією медіаосвіти Квебеку розроблено плани уроків з медіаграмотності англійською та французькою мовами для К-8 і програму для батьків, у якій надано поради, інструменти та стратегії, які можуть допомогти канадським дітям і сім'ям розуміти, інтерпретувати медіатексти, використовувати засоби масової інформації [727, с. 11].

Асоціацію медіаосвіти Манітоби [605] (Manitoba Association for Media Education – MAML) засновано в 1990 р. Метою організації є розвиток медіаосвіти учнів. MAML спонсорує презентації та семінари, бере участь у розробленні навчальних програм з медіаосвіти для закладів середньої освіти Манітоби, супроводжує процес їх упровадження в освітній процес.

Асоціація медіаінформування Альберти [294] (Alberta Association for Media Awareness – ААМА) є зареєстрованою некомерційною організацією, яка фокусується на просуванні медіаосвіти та розвитку медіаобізнаності в західній частині канадської провінції Альберта. Організацію було засновано 1992 р. педагогами. ААМА, як і Асоціація медіаграмотності (AML) та Проєкт комунікації єзуїтів (JCP), є організацією, яка представляє шість теоретичних підходів до медіаосвіти. Наразі ААМА охоплює Раду виконавчих директорів, вчителів, викладачів, працівників засобів масової інформації та інші зацікавлені сторони, пов'язані із медіа, зокрема медіа-аналітиків і консультантів. Члени асоціації співпрацюють з іншими групами, установами та асоціаціями, зокрема:

- проводять форуми щодо інформування, обговорення проблем медіаосвіти;
- готують пропозиції та реакцію на проблемні питання медіа, такі як державна політика та програми;

- проводять інформаційні сесії та семінари з медіаосвіти;
- організовують конференції, присвячені проблемам медіавиробництва, грамотності, аналізу засобів масової інформації (навички читання, деконструкції) та розроблення навчальних програм з медіаграмотності;
- надають консультації з проблем розвитку медіаосвіти учнів;
- розробляють мережу ресурсів для підтримки вивчення медіа, медіаграмотності та медіадосліджень;
- надають інформацію про спікерів і лідерів медіаосвіти, актуальну тематику щодо розвитку медіаграмотності населення;
- повідомляють про події, проблеми медіаосвіти за допомогою періодичних публікацій, таких як інформаційні бюлетені, періодичні газети, презентації на конференціях, засоби масової інформації тощо;
- заохочують виробництво освітніх ресурсів для розвитку медіаосвіти та розуміння засобів масової інформації;
- разом з іншими асоціаціями, групами та агентствами створюють спільноти для батьків, учителів, закладів середньої освіти, медіавиробників тощо [294].

На думку Б. Дункана (B. Duncan), Д. Падженте (J. Pungente) та Н. Андерсен (N. Andersen), ААМА значно вплинула на розвиток медіаосвіти Канади. Досягнення ААМА полягало в забезпеченні через представників Міністерства освіти Альберти інтеграції медіаосвіти в структуру навчального плану Західно-канадського протоколу (WCP). У цьому напрямі ААМА досягла значних результатів: перегляду тематики навчального предмету «Англійська мова» (Language Arts), обов'язкового впровадження медіаосвіти до навчального плану К-12 і вживання (вперше) терміну «медіатекст» [434].

Єзуїтський комунікаційний проєкт [790] (The Jesuit Communication Project – JCP) було засновано 1984 р. у Канаді. JCP розробляє різноманітні ресурси, проводить семінари, літні курси та презентації з метою просування та розвитку медіаграмотності в Канаді. Проєкт організував великі північноамериканські конференції з медіаграмотності. Крім того, проєкт JCP надає консультаційні послуги для вчителів з медіаграмотності, журналістів, а також соціальних агентств у всьому світі, має дослідницьку бібліотеку, що становить понад 4000 книг і періодичних видань у галузі медіаосвіти та медіаграмотності, пропонує курси з медіаграмотності в Університеті Торонто.

Співпрацюючи з організацією «Face to Face Media» з Ванкувера (компанія, яка спеціалізується на виробництві освітнього документального контенту для закладів освіти), JCP розробив онлайн-курс для викладачів «Розуміння медійної грамотності: всередині печери Платона», який викладають в Університеті Атабаски (Athabasca University).

Медіа Смартс [662] (Media Smarts – MS), раніше відома як Media Awareness Network, є канадською неприбутковою благодійною організацією, яка за 25 років отримала безліч нагород за створення ресурсів і програм цифрової та медіа-

грамотності. Організація була створена 1994 р. за сприяння Національної ради з кінематографії Канади, а згодом, у 1996 р., стала автономним органом. Одним з основних завдань проєкту є розвиток медіаграмотності та навичок критичного мислення молоді. Для досягнення цієї мети організація розробила якісні ресурси з цифрової та медіаграмотності.

Діяльність MediaSmarts відбувається за трьома основними напрямками:

- освіта;
- обізнаність громадськості;
- політика.

MediaSmarts має колекцію ресурсів K-12, що охоплюють широкий спектр традиційних питань щодо медіа, а також розглядає конкретні проблеми, що виникають у цифрових медіа. Більшість освітніх ресурсів перебувають у вільному доступі на веб-сайті MediaSmarts, що містять плани уроків, а також робочі зошити, вправи, приклади, поради, есе, мультимедійні ігри, вікторини тощо.

Крім безкоштовних ресурсів, MediaSmarts також видає ліцензії після проведення семінарів з підвищення кваліфікації для вчителів, викладачів, бібліотекарів, забезпечуючи їх інтерактивними матеріалами для учнів.

MediaSmarts має за мету підвищити поінформованість про важливість медіаграмотності серед молоді та дітей. Для досягнення цієї мети організацією розроблено інформаційні кампанії та онлайн-ресурси для батьків та педагогів, які працюють з дітьми та молоддю. «Тиждень медіаграмотності» — це один з основних інформаційних заходів, який MediaSmarts щорічно проводить у співпраці з Канадською федерацією вчителів, метою якого є популяризація медіаграмотності по всій країні. Крім цього, MediaSmarts пропонує різноманітні дослідні та стратегічні програми. Програма «Молоді канадці в світі» (YCW) — це постійний дослідний проєкт, започаткований у 2000 р., що є найбільшим дослідженням в Канаді щодо використання інтернету серед молодого покоління.

Також MediaSmarts випускає плани дискусій (як самостійно, так і в співпраці з іншими установами), що містять широкий спектр питань про медіа. Наприклад, цифрова грамотність, медіаграмотність, обізнаність у питаннях конфіденційності, маркетинг продуктів харчування, участь громадськості у вирішенні цивільних питань через інтернет.

Далі в контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути національні організації Австралії, що працюють у сфері медіаосвіти.

Рада медіаосвітніх організацій Австралії (Council of Australian Media Education Organizations Inc. — CAMEO) створена 1991 р., має представництво у різних штатах. Керівник Ради — Г. Бріндал (G. Brindal). Завдання CAMEO:

- сприяти взаємодії між медіаосвітніми організаціями в різних штатах Австралії, а також Новій Зеландії для вільного обміну ідеями;
- активно поширювати інформацію про медіаосвіту серед громадськості;

- інформувати організації, що входять до складу CAMEO, про останні новини щодо медіаосвіти;
- надавати допомогу школярам і студентам у розвитку умінь і навичок створювати, аналізувати, критично оцінювати різні форми медіа;
- сприяти створенню медіаосвітніх асоціацій у тих штатах / територіях, де подібні асоціації відсутні, надавати їм спонсорську підтримку;
- підтримувати зв'язок з іншими австралійськими та міжнародними медіаосвітніми організаціями [255, с. 231].

Основними теоретичними підходами, на які спирається CAMEO, є теорія медіаосвіти, зорієнтована на формування «критичного мислення», соціокультурна, практична теорії.

Асоціація медіаосвіти Південної Австралії [771] (South Australian Association for Media Education — SAAME) — некомерційна організація, розташована в південно-австралійській столиці Аделаїда, створена в 70-х рр. XX ст. SAAME починала свою діяльність як Асоціація екранної освіти (Association for Screen Education — ASE), орієнтована на кіно та екранні медіа. ASE організовувала студентські табори та фестивалі, підтримуючи молодих кінематографістів, тобто була орієнтована на один вид медіа (кіно). У 1983 р. змінила назву (SAAME), оскільки звернула увагу на важливість різних типів медіа, зокрема веб-дизайн, мультимедіа, аудіо та графічний дизайн. У 1994 р. SAAME організувала Національну конференцію з медіаосвіти «Mediascape'94». Успіх «Mediascape'94» засвідчив провідну роль Південної Австралії і SAAME в розвитку медіаосвіти громадян Австралії. SAAME є членом Ради освітніх асоціацій Південної Австралії (CEASA), Ради австралійських організацій медіаосвіти (CAMEO).

Австралійські вчителі медіа (Australian Teachers of Media — ATOM) організація, створена в 60-х рр. XX ст., об'єднує діячів медіаосвіти в Австралії. Філії ATOM розташовано в штатах Вікторія, Квінсленд, Новий Південний Уельс, Західна Австралія, Території федеральної столиці, Тасманії. Завдання ATOM:

- обмін досвідом між педагогами з різних освітніх закладів;
- сприяння розвитку та поширенню медіаосвіти в Австралії й у всьому світі;
- розвиток здібностей аудиторії до критичного мислення / критичної автономії особистості;
- розвиток здібностей аудиторії до сприйняття, оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів;
- навчання аудиторії творчого самовираження за допомогою медіа [327].

Вона видає щоквартальний журнал METRO, книги, аудіовізуальні навчальні посібники, проводить регулярні конференції тощо.

Австралійські вчителі медіа штату Квінсленд (Australian Teachers of Media, Queensland — ATOM QLD) — некомерційна організація, метою якої є розвиток медіаграмотності вчителів у всьому штаті й просування медіаосвіти в усіх її формах. Завданнями ATOM QLD є професійний розвиток вчителів щодо медіаосвіти учнів;

консультування органів освіти щодо розроблення політики та навчальних програм з медіаосвіти; розроблення медіаресурсів для учнів і студентів для того, щоб навчити їх критично оцінювати, створювати та аналізувати медіаповідомлення. ATOM QLD є філією організації «Австралійські вчителі медіа» (Australian Teachers of Media – ATOM) [326].

Австралійська рада дітей і медіа [322] (Australian Council on Children and the Media – ACCM) – організація, створена для підтримки медіасередовища, що сприяє здоров'ю, безпеці та добробуту австралійських дітей. Розташована у Гленелзі, Південна Австралія (Glenelg, South Australia). Керівник Ради – Е. Хендслі (E. Handsley). Основні завдання ACCM:

- сприяння здоровому розвитку австралійських дітей, молоді;
- вивчення впливу медіа на розвиток дітей та молоді;
- поліпшення якості медіа, створених для дітей, молоді;
- допомога батькам і вчителям у виборі медіа для демонстрації дітям, молоді.

Проте ці філії, як і ATOM, не відповідають критеріям нашого дослідження (див. табл. 2.1), оскільки є зорієнтованими на один вид медіа (кіно). ATOM QLD приділяє багато уваги екранним медіа, особливо кіно та телебаченню, проте також проводить значну роботу щодо розвитку медіаграмотності учнів і вчителів.

Отже, на основі аналізу діяльності національних організацій, урядових організацій та центрів Сполучених Штатів Америки, Канади, Сполученого Королівства та Австралії. Найважливіший напрям діяльності міжнародних та національних організацій медіаосвіти – розвиток медіаосвіти школярів і молоді: як щодо інтеграції в базові предмети, так і автономно. Організації з медіаосвіти Австралії, Сполученого Королівства та Канади демонструють ієрархічну структуру. Австралійська асоціація медіапедагогів має асоційованих партнерів по всій Австралії, включаючи Квінсленд, Вікторію, Новий Південний Уельс, Західну Австралію та Австралійську столичну територію. Рада австралійської організації з медіаосвіти – організація у сфері медіаграмотності, що охоплює одну асоціацію медіапедагогів з кожного штату та одну організацію з Нової Зеландії. У Канаді функціонує Канадська асоціація організацій з медіаосвіти з локаціями по всій Канаді. У Європі також існує загальна структура асоціацій медіосвіти, зокрема у Сполученому Королівстві.

Медіосвіта в США не має подібних загальних організацій. Якщо фахівці з питань медіаосвіти не мають єдиного підходу до навчання медіаграмотності, то не варто чекати, що й державні стандарти будуть такими, оскільки розробники стандартів мусять проводити консультації з експертами з питань медіаосвіти, що має бути частиною процесу обговорення навчальних програм. Незалежно від того, чи є структура медіосвіти спільною потрібно співпрацювати, щоб вибудувати спільний макропогляд на медіаосвіту. Це має розпочатися з визначення єдиної мети медіаграмотності. Наразі організації з медіаосвіти в США мають індивідуалізовану мету, яку іноді називають принципами медіаграмотності, загальними принципами,

основами медіаграмотності, основними принципами, концепціями медіаосвіти тощо. Частково ці індивідуалізовані цілі спричинили індивідуалізовані підходи.

Організації медіаосвіти Австралії, Канади та Сполученому Королівстві дотримуються основних теоретичних підходів до розвитку медіосвіти. Не зважаючи на те, що між окремими організаціями, безумовно, існує різниця у визначених підходах, вони, у першу чергу, наголошують хоча б на одному із визначених підходів. Цього типу наступності між організаціями медіаосвіти у Сполучених Штатах Америки, на нашу думку, не існує, оскільки організації мають широкий спектр підходів та цілей навчання медіаграмотності. Причиною такої різниці є індивідуальна структура організацій медіаосвіти у США порівняно з організаційною структурою в Австралії, Канаді та Сполученому Королівстві.

3.4. Цілі, завдання та основні принципи медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах

Медіа відіграють велику роль у житті кожної людини, формуючи цінності, соціальні норми, установки, моделі поведінки, життєві сценарії і картину світу загалом. Наразі не лише виробництво, а й споживання медіаінформації стає самостійним видом діяльності сучасної людини. Однак особливого значення медіа мають для молоді, для якої значна частка часу спливає в медіасередовищі, і саме там здійснюється більша частина персональних комунікацій. З огляду на роль масмедіа в сучасному суспільстві, дослідники та громадськість акцентують на необхідності розвитку медіаосвіти на всіх освітніх щаблях. Важливим питанням у цьому контексті є визначення мети, завдань та принципів медіаосвіти.

Мета в педагогічній науці належить до переліку базових категорій і визначається як ідеальне, уявне передбачення результатів діяльності. Вона визначає характер усіх інших складників педагогічного процесу, а саме: стратегії навчання, виховання, формування та розвитку особистості як загального напряму педагогічного процесу; тактики навчання, виховання, формування та розвитку особистості як сукупності різних завдань.

Питання визначення мети, завдань та принципів медіаосвіти були досить глибоко вивчені західними вченими, такими як: П. Ауфдерхейде (P. Aufderheide), К. Безелгет (C. Bazalgette), К. Ворсноп (C. Worsnop), Б. Дункан (B. Duncan), Д. Консідайн (D. Considine), Р. Кьюбі (R. Kubey), Л. Мастерман (L. Masterman), Г. Михалева, Дж. Падженте (J. Pungente), К. Тайнер (K. Tyner), Е. Харт, (A. Hart), Г. Хейлі (G. Haley), І. Челишева та ін.

Відповідно до класичної концепції ЮНЕСКО, медіаосвіта дає людям можливість зрозуміти, як масову комунікацію використовують у суспільстві, оволодіти здібностями використовувати медіа у взаємодії з іншими людьми. У цьому процесі основними завданнями є:

- навчитися аналізувати, критично осмислювати та створювати тексти;

- визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні й / або культурні інтереси, а також їх контекст;
- інтерпретувати медіатексти та цінності, поширювані медіа;
- добирати відповідні медіа для створення й поширення власних медіатекстів з метою отримання зацікавленої в них аудиторії;
- мати можливість вільного доступу до медіа — як для сприйняття, так і для створення медіапродукції [469].

У рекомендаціях Севільського семінару «Медіаосвіта й молодь» (2002) сформульовано основні завдання та властивості медіаосвіти:

- медіаосвіта передбачає викладання та навчання медіа, а не за допомогою медіа;
- медіаосвіта потребує критичного аналізу та творчого бачення;
- медіаосвіта може і мусить здійснюватися в офіційних і неофіційних умовах;
- медіаосвіта має розвивати відчуття колективності та соціальної відповідальності, а також відчуття власного задоволення;
- медіаосвіта має узгоджуватися з культурною атмосферою та медіапродукцією певного регіону;
- медіаосвіта має бути спрямована, у першу чергу, на молодь від 12 до 18 років, але в той же час охоплювати й дітей від 5 до 12 років з огляду на еволюцію розвитку та потреби дітей (в отриманні знань, розмежуванні реальності й вимислу, у розвитку особистості та громадянської самосвідомості тощо) [736].

Отже, завдання медіаосвіти полягають у тому, щоб навчити дитину грамотно «читати» медіатекст; розвинути здібності до сприйняття й аргументованого оцінювання інформації, самостійності суджень, критичного мислення, прищепити естетичний смак; допомагати інтегрувати знання та вміння, отримані на різних навчальних заняттях, у процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності; виявити та сформувати через медіадіяльність і медіаактивність особистості її соціальну та громадянську відповідальність. До загальних завдань медіаосвіти варто додати медіаосвітню діяльність медіа, що полягає в залученні аудиторії, підвищенні її медіаграмотності та створенні навколо медіа сприятливого медіасередовища.

У США Національною асоціацією медіаосвіти (National Association for Media Literacy Education — NAMLE) в освітньому документі «Основні принципи навчання медіаграмотності в Сполучених Штатах Америки» визначено мету медіаосвіти — «допомога індивідам будь-якого віку розвинути навички аналізу та володіння медіа, необхідних для критичного мислення та ефективної комунікації в сучасному світі» [680].

На думку британських вчених (Д. Букінгем, К. Безелгет, Л. Мастерман та ін.), реалізація мети розвитку медіаосвіти на практиці — складне завдання, яке не має однозначного розв'язання.

Зокрема, британські педагоги прагнуть вирішити таку дилему: з одного боку, згідно зі статтею 13 «Конвенції про права дитини», «дитина має право вільно

висловлювати власні думки; це право містить свободу шукати, одержувати й передавати інформацію та будь-які ідеї, незалежно від кордонів, в усній, письмовій чи друкованій формі, у формі творів мистецтва чи за допомогою інших засобів на вибір дитини». Відповідно до статті 17, для реалізації цього невіддільного права держави-учасниці Євросоюзу мають створювати необхідні умови, «щоб дитина мала доступ до інформації та матеріалів із різних національних і міжнародних джерел, особливо до такої інформації та матеріалів, що спрямовані на сприяння соціальному, духовному й моральному добробуту, а також здоровому фізичному та психічному розвитку дитини» [400]. Водночас у цій же статті вказано, що потрібно розробити належні принципи захисту дитини від шкідливих інформації та матеріалів.

Тому завдання британської медіаосвіти розглядають у такому контексті:

- 1) допомогти школяреві освоїтися в різноманітному світі медіа, стати впевненим медіакористувачем (практичний підхід);
- 2) розширити світобачення учнів, ознайомити їх із різними видами й жанрами медіа, з творами медіакультури, розвивати медіаторчість з метою саморозвитку й самовираження дитини (культурологічний підхід);
- 3) навчити школярів та їх батьків правил безпеки в процесі взаємодії з різними медіа, підвищення інформаційної грамотності населення (захисний підхід);
- 4) розвивати в учнів критичне ставлення («критичну автономію») до медіапродукції, уміння аналізувати, оцінювати та інтерпретувати медіаінформацію (критичний підхід у поєднанні з семіотичним) [123].

Отже, метою британської медіаосвіти є не лише навчання й оволодіння медіатехнологіями, а й перетворення користувачів на креативних творців власного контенту, розвиток їх як гармонійних особистостей (розвиток емоцій, інтелекту, світогляду, моральних цінностей).

Канадські педагоги вважають найбільш важливими такі завдання медіаосвіти:

- розвивати здібності до сприйняття, «декодування», оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів;
- збільшувати обсяг знань соціальних, культурних, політичних і економічних смислів і підтекстів;
- розвивати в аудиторії здатність до критичного мислення;
- навчати самовиражатися за допомогою медіа;
- розвивати комунікативні здібності особистості;
- навчати ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними способами технічного використання медіа, створювати власну медіапродукцію;
- надавати знання з теорії медіа та медіакультури [260, с. 96].

Основні напрями медіаосвіти:

- 1) медіаосвіта майбутніх професіоналів-журналістів (телебачення, радіо, преса, інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;

2) освіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, підвищення кваліфікації викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів у межах курсів з медіакультури;

3) медіаосвіта як частина загальної середньої освіти школярів і студентів, які навчаються в звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вищих навчальних закладах, що, у свою чергу, може бути інтегрованим з традиційними дисциплінами або автономним навчанням (спеціальним, факультативним, гуртковим тощо);

4) медіаосвіта в установах додаткової освіти та розважальних центрах (будинках культури, центрах позашкільної освіти, естетичного та художнього виховання, клубах тощо);

5) дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, мережі інтернет;

6) самостійна та безперервна медіаосвіта (теоретично може здійснюватися протягом усього життя людини).

У процесі розвитку медіаосвіти учнів необхідно враховувати складність, різнобічність цього процесу та здійснювати управління цим процесом, що ґрунтується на загальних принципах педагогіки, а також специфічних принципах, що відбивають процес медіаосвіти.

Нами було проаналізовано базові принципи медіаосвіти, на яких ґрунтується розвиток медіаосвіти в Канаді, Сполученому Королівстві, США та Австралії. Аналіз було здійснено на основі країнознавчого підходу.

Знання провідних ідей і принципів, а також розуміння загальної картини допомагає встановленню зв'язків між різними явищами, полегшує розв'язання різноманітних завдань. «Зрозуміти щось як специфічне явище загальної закономірності (а саме це мають на увазі, коли говорять про розуміння загальних принципів) — значить зрозуміти не лише це конкретне явище, але й засвоїти модель для розуміння інших подібних явищ, коли вони трапляться» [365, с. 17].

Принципи (від. лат. *principium* — основа) — це основні положення, на яких базується та чи інша діяльність. У словнику «Меріам-Вебстер», поняття «принцип» розуміють, як «всеосяжний і фундаментальний закон, доктрина або припущення» [715]. Словник Кембриджа трактує принцип як «основну ідею або правило, яке пояснює або контролює, як щось відбувається або працює» [713]. Схоже трактування подано в словнику Колінза — «спільні наукові закони, які пояснюють, як щось відбувається або працює» [714]. В Оксфордському словнику принципи визначено, як «закон, правило чи теорія, на якій щось засноване» [716].

Загальнодидактичні принципи розвитку будь-яких навичок базуються на системності та послідовності процесу навчання. Формування навичок роботи з інформацією й основ медіаграмотності мають ґрунтуватися на цих принципах і реалізовуватися вже з молодших класів закладу середньої освіти. Вважаємо, що основою медіаосвіти є загальнодидактичні принципи: науковість, послідовність,

систематичність, зв'язок теорії з практикою, взаємозв'язок розділів, свідомість, активність, доступність, індивідуальний підхід до учнів, наочність, соціокультурний розвиток творчої особистості в процесі навчання, науковість, перехід від навчання до самоосвіти, позитивний емоційний фон, врахування індивідуальних особливостей учнів тощо. Окрім загальнодидактичних принципів сучасна медіаосвіта базується на принципах, пов'язаних з особливостями функціонування медіакультури — розвитком аудіовізуального сприйняття, умінням аналізувати медіатексти тощо.

Вчені розвинених англomовних країн розробили низку варіантів ключових принципів медіаосвіти, починаючи з 18 базових принципів Л. Мастермана, завершуючи ключовими принципами медіаосвіти / медіаграмотності, запропонованими Національною асоціацією навчання медіаграмотності (NAMLE) та інших організацій.

Для нашого дослідження важливими є принципи медіа- та інформаційної грамотності (MIL), розроблені ЮНЕСКО [280]:

1. Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, технології, інтернет мають використовуватися суспільством критично. Вони є рівними за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати більш значущим, ніж інші.

Цей принцип акцентує на тому, наскільки важливо, щоб у споживачів інформації й так само в її виробників було критичне ставлення до інформації, яку вони отримують. Критично ставитися до змісту медіа означає сприймати контент, використовуючи критичне мислення, для того, щоб аналізувати якість, достовірність, надійність і перспективу конкретного медіаповідомлення, беручи до уваги вплив медійного контенту. Для того щоб працювати з великими обсягами інформації, необхідно бути вибіркоким. А в тому, щоб зрозуміти, яке джерело інформації є вартим, може допомогти медіаграмотність. Зрівнювання всіх медіа за статусом було зазначено, щоб уникнути домінування того чи іншого ЗМІ або джерела інформації та підштовхує до пошуку альтернативних джерел інформації.

2. Кожен громадянин є творцем інформації/знань. Кожен має право на доступ до інформації/знань та право на самовираження. Медійна та інформаційна грамотність має бути для всіх — і для чоловіків, і для жінок — і тісно пов'язана з правами людини.

В умовах поширення інтернету й сучасних медіа будь-яка людина має можливість стати автором / співавтором і розповсюджувачем інформації. Для здійснення цієї діяльності світова спільнота розробляє методи забезпечення рівного доступу до інструментів інформування. Уряди працюють над цим і вміщують до законодавчих актів різні норми, що регулюють правові відносини в галузі інформаційного обміну, права на отримання й поширення інформації, обов'язки та відповідальність за публікації приватних осіб. При цьому дотримання принципу гендерної рівності є обов'язковою вимогою.

3. Інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими. Будь-яка концептуалізація, використання й застосування MIL має зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян.

Як тільки ми починаємо добирати та сортувати факти, ми вже починаємо впливати на інформацію та її фільтрацію. Це не обов'язково пов'язано з маніпуляцією. Для того, щоб зробити акценти, ми вибираємо першорядне та другорядне. Цей принцип підкреслює, що під час опрацювання джерел, і загалом у процесі роботи з медіа зазначений факт обов'язково необхідно враховувати.

4. Кожен громадянин хоче отримувати та розуміти нову інформацію, знання й повідомлення та мати можливість спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення. Його право на це ніколи не мають порушувати.

Цей принцип також закріплено в законодавстві майже всіх країн конституційним правом. Проте в контексті розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, це право стало дотичним до технологій, технологічні можливості змінили методи комунікації. У зв'язку з цим важливо, щоб це конституційне право не було порушене навіть в умовах цифрового переходу до процесу сучасного інформаційного взаємообміну в електронному форматі.

5. Медійної та інформаційної грамотності не набувають одночасно. Це постійний та динамічний досвід і процес. Його можна вважати завершеним, якщо він містить у собі знання, вміння та установки щодо використання, створення та передання інформації, щодо медіа та технологічного контенту.

На сьогодні медіа- та інформаційна грамотність є компетенцією, яка має формуватися поступово та паралельно формуванню кожної людини. Експерти акцентують на тому, що інформація на сьогодні оточує й супроводжує всіх, скрізь і завжди. Якщо поррахувати медіаресурси, якими користуються в кожній родині, стане очевидно, що формування МІГ є такою ж першорядною потребою, як навички прийому їжі, особистої гігієни тощо.

Істотну роль у визначенні змісту, організаційних форм і методів британської медіаосвітньої парадигми відіграють ключові принципи медіаосвіти, розроблені Л. Мастерманом, К. Безелгет та іншими британськими медіаекспертами.

Л. Мастерманом виокремлено вісімнадцять ключових принципів медіаосвіти.

1. Медіаосвіта – це серйозна та важлива галузь, пов'язана з більшістю соціальних структур демократичного суспільства.

2. Центральна концепція медіаосвіти – репрезентація. Медіа не відбивають реальність, а представляють її, використовуючи систему знаків і символів. Без цього принципу медіаосвіта є неможливою.

3. Медіаосвіта – це процес, що триває впродовж усього життя людини, проте учні є пріоритетною аудиторією для медіаосвіти.

4. Цілі медіаосвіти полягають не лише в розвитку критичного мислення, але й критичної автономії.

5. Медіаосвіта – це дослідний процес;

6. Медіаосвіта – це актуальний і своєчасний процес, вона втілює вираз «тут і тепер» у широкому ідеологічному й історичному контексті.

7. Ключові поняття медіаосвіти є здебільшого аналітичними інструментами, ніж альтернативним змістом.

8. Зміст у медіаосвіті означає розвиток варіативних аналітичних інструментів.

9. Ефективність медіаосвіти може бути оцінена двома критеріями: здатністю учнів застосувати своє критичне мислення в нових ситуаціях і кількістю зобов'язань та мотивацій, виражених ними щодо медіа.

10. В ідеалі оцінка медіаосвіти учнів – це їх самооцінка.

11. Медіаосвіта намагається змінити відносини між учителем і учнями, даючи їм можливість для роздумів і діалогу.

12. Медіаосвіта – це, швидше, діалог, ніж дискусія.

13. Медіаосвіта має розвинути більш відкритих і демократичних педагогів. Медіаосвіта – це безліч нових шляхів діяльності та застосування їх у нових галузях.

14. Медіаосвіта спрямована на спільне, переважно групове, навчання.

15. Медіаосвіта складається з «практичної критики» та «критичної практики».

16. Медіаосвіта містить стосунки між батьками, професіоналами в галузі медіа та педагогами.

17. Медіаосвіта пов'язана з принципом постійних змін.

18. Медіаосвіта – особлива галузь. Знання не просто передають вчителі або «відкривають» учні. Це предмет критичного дослідження й діалогу, у процесі яких нові знання активно здобувають педагоги й учні [613].

На думку І. Челишевої та Г. Михалевої, ці принципи багато в чому визначили підходи до медіаосвітнього процесу. Наприклад, Л. Мастерман, нарівні з принципом співпраці, як найбільш важливий визначав принцип діалогічності. Зазначений принцип визначає формат педагогічного спілкування, що ґрунтується на співпраці та врахуванні думки учнів (суб'єктно-суб'єктна парадигма) [271].

Варто зазначити, що принципи Л. Мастермана активно використовують в Австралії. Окрім того, австралійський вчений П. Грінвей (P. Greenway) визначив основні принципи медіаосвіти, зокрема:

- репрезентація, добір і конструкція;
- медіатексти як агенти, що впливають на культуру та домінуючу ідеологію;
- інституції, у яких створюється текст;
- функція та форма медіатекстів;
- аудиторія (люди використовують медіа, а не лише їх споживають);
- створення компетентних і чітких медіаповідомлень [492].

Ці основні концепції успішно сфокусували медіаосвіту та вирішили проблему спроби написати програму медіадосліджень, яка охоплювала б усі ідентифіковані компоненти медіа, зокрема кіно, відео, телебачення, книги, газети, журнали, відеокліпи, комп'ютерні ігри, радіо та фотографію, а також категорії й жанри всього зазначеного вище.

Цінними для нашого дослідження є психолого-педагогічні принципи медіаосвіти, розроблені вченими Британського кіноінституту.

1) активне навчання із залученням «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський);

2) зв'язок сім'ї та школи (врахування аудіовізуального досвіду учнів, уподобань, що сформувалися в сім'ї);

3) розвиток в учнів розуміння походження медіатексту шляхом посилення міжпредметних зв'язків;

4) розвиток творчого потенціалу та критичного мислення учнів за допомогою та на матеріалі медіа;

5) соціокультурний розвиток учнів (навчання медіаграмотності та формування активної громадянської позиції)» [601, с. 3–6].

Реалізація цих принципів здійснюється в діяльнісному підході до медіаосвіти:

1) через залучення всіх учнів до створення конкретних проєктів різної складності та тематики з використанням індивідуальних, групових і колективних форм роботи;

2) шляхом розвитку й підтримки індивідуальної медіаторчості учнів.

Важливими для нашого дослідження є загальні принципи медіаосвіти в середній школі, викладені в навчальній програмі з медіаосвіти для учнів середніх шкіл (Secondary Media Education: A Curriculum Statement), розробленої 1991 р.:

- особлива увага на практичному складникові в поєднанні з контент-аналізом і текстовим аналізом (критичне «читання» різних медіатекстів);
- використання методу кейс-стаді в аналізі історичного та політичного контекстів створення та поширення конкретних медіатекстів;
- використання штучно-змодельованих рольових ситуацій;
- створення творчої медіапродукції [353].

К. Безелгет (С. Bazalgette) зазначила, що за дослідженням, проведеним Британським кіноінститутом, 94% педагогів зі 155 шкіл схвально поставилися до базових принципів медіаосвіти [343, с. 16].

Британський вчений Е. Харт вирізнив п'ять основних принципів медіаосвіти, зокрема:

1) масмедіа не просто відбивають або копіюють навколишній світ;

2) добір, аналіз і створення медіатекстів здійснюються в складному процесі редагування та переосмислення повідомлень;

3) медіаспоживачі не є пасивними й передбачуваними, а активні та різні у своїх реакціях на медіатексти;

4) зміст медійних повідомлень визначають не лише автори й редактори, уряди, рекламодавці та медіамагнати, а й аудиторія;

5) медіа містять різноманітні форми, створені за допомогою різних технологій, та використовують різні мови та механізми впливу на аудиторію [501].

Погляди Е. Харта поділяють Д. Консідайн (D. Considine) та Г. Хейлі (G. Haley), що виокремлюють такі «принципи медіаграмотності»:

1) медіа – це конструкції;

2) медіа переосмислює й конструює реальність;

3) медіа мають комерційні цілі;

4) аудиторія оцінює смисли медіатекстів;

5) кожен вид медіа має власні умовності та форми» [396, с. 28–31].

Принципи медіаграмотності, сформульовані Асоціацією медіаграмотності (AML) 1987 р., вміщені Міністерством освіти Канади у Media Literacy Resource Guide (1989), забезпечують теоретичну базу для розвитку медіаграмотності в Канаді. Ці принципи є фундаментальними для системи медіаосвіти Канади, забезпечують міцні організаційні засади, а також корисні поради розвитку медіаграмотності учнів [317].

- Усі засоби масової інформації – це структури. ЗМІ – це ретельно продумані структури, що відображають багато рішень і є результатом багатьох визначальних чинників. В основному наш погляд на реальність базується на попередньо створеному медіаповідомленні, у якому вже міститься певна думка, тлумачення та висновки. ЗМІ значною мірою пропонують людям варіанти дійсності.

- Кожна людина тлумачить повідомлення по-різному. Люди, які дивляться те ж саме телевізійне шоу або відвідують один і той самий вебсайт, часто не мають однакової думки чи емоції. Кожна людина тлумачить або обговорює повідомлення по-різному, залежно від віку, культури, життєвого досвіду, цінностей та переконань. Аудиторія здатна погоджуватися з певними повідомленнями та відхиляти інші, покладаючись на власний життєвий досвід.

- Медіа мають комерційні інтереси. Більшість медіаресурсів створюють для отримання прибутку. Реклама, як правило, є найбільшим джерелом прибутку. Рекламні оголошення є найбільш очевидними засобами отримання вигоди, хоча вони мають різні форми, включаючи розміщення продукту (платять за те, щоб товар показували під час програм або фільмів), видами реклами є спонсорство, призи, схвальні відгуки знаменитостей або назва стадіону чи театру тощо.

- Медіа містять ідеологічні та ціннісні повідомлення. Автори медіаповідомлень мають свої переконання, цінності, думки та судження. Це може вплинути на те, про що і як розповідають. Автори обирають те, яку інформацію буде містити медіатекст, тому не існує нейтральних медіаповідомлень. Оскільки ці повідомлення часто переглядає велика кількість людей, вони можуть мати значний соціальний та політичний вплив.

- Кожен засіб масової інформації має свою «мову», методи, коди та правила. Він створює зміст по-різному, використовуючи певний словниковий запас, техніку, стилі, коди та правила. Розвиток навичок медіаграмотності дає змогу учням не лише декодувати та розуміти медіатексти, але й насолоджуватися унікальною естетичною формою кожного з них. Задоволеність від медіа посилюється від усвідомлення того, як вони правильно створюються або який мають вплив.

- Медіа мають комерційні витрати. Медіаграмотність містить усвідомлення економічної основи створення медіа. Мережі шукають аудиторію, цікаву для спонсорів. Знання про це дає змогу учням зрозуміти, як програмний контент організовує певну глядацьку аудиторію. 90% світових газет, журналів, телевізійних каналів, кінофільмів та компаній, що випускають комп'ютерне забезпечення, належать вісьмом корпоративним конгломератам.

- Медіа мають соціальні та політичні наслідки. Важливим аспектом медіаграмотності є усвідомлення широкого спектру соціальних та політичних наслідків, викликаних медіа. Трьома прикладами цього є зміна сенсу сімейного життя, використання вільного часу та результати телевізійних політичних дебатів. Медіа можуть допомогти в узаконенні суспільних цінностей та поглядів, посилити значення культури та влади. Окрім того, медіа відіграють важливу роль посередника під час глобальних подій та проблем, починаючи від громадянських прав і закінчуючи тероризмом.

- Форма та зміст тісно пов'язані в медіа. Формування зв'язку між формою та змістом пов'язане з тезою Г.-М. Маклюєна про те, що «медіа — це повідомлення». Тобто кожне медіа має свої особливі граматичні та технологічні засади, формує зміст своїм унікальним способом. Отже, різні медіа можуть повідомляти про одну й ту ж подію, але передавати різні враження та різні повідомлення [316].

Важливими для нашого дослідження є десять основних принципів медіаграмотності, розроблені американською Коаліцією медіаосвіти (Action coalition for media education — ACME).

1. Медіа: форма комунікації — перегляд телебачення, відеогри чи статті з журналу, що передає повідомлення, розповідає історії, структурує вивчення та моделює «реальність».

2. Медіаграмотність: навчальний підхід, за допомогою якого медіакористувачам надають більше свободи та вибору шляхом навчання їх отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та створювати медіатексти. Освіта з медіаграмотності в стилі АСМЕ базується на знаннях, уміннях та активних діях.

3. Побудова реальності / плюси та мінуси: медіа створюють нашу культуру. У процесі споживання медіа потрібно запитувати себе: «Які вигоди ми отримуємо від цього медіадосвіду? Хто продукує ці медіа? Яку реальність створюють ці медіа? Наскільки правдоподібна ця «реальність»? Які історії не висвітлюють і чому?».

4. Методи виробництва: медіа використовують ідентифікуючі методи виробництва. Рекламодавці, компанії, служби й організації зі зв'язків з громадськістю та інші потужні медіавиробники витрачають багато часу, енергії та грошей, ретельно створюючи медіа, щоб впливати на те, як споживачі медіапродукції думають, роблять покупки тощо. «Деконструкція» або аналіз прийомів виробництва медіапродуктів: кути камери, освітлення, редагування, звукові ефекти, кольори,

стилі шрифту, символи тощо — допомагають дізнатися, що призведе до більш ретельного та «грамотного» споживання медіа.

5. Цінність повідомлень: медіа містять ідейні та ціннісні повідомлення. Деякі ціннісні повідомлення створюють задля конкретної мети. Повідомлення можуть бути позитивними або негативними, а також націленими на певні групи.

6. Рекламні мотиви: медіа працюють в інтересах бізнесу та реклами. Більшість медіапродукції створюють у рекламній галузі: дослідження питань власності, виробництва та розповсюдження є важливими для розуміння впливу медіа. Тому варто знати, які комерційні мотиви переслідують ці ЗМІ, хто заплатив за це ЗМІ й чому, кому належить цей медіапродукт.

7. Індивідуальне розуміння: кожна людина по-різному інтерпретує медіаповідомлення.

8. Передання емоцій: рекламні ролики та інші мультимедійні продукти впливають, в основному, на емоційний рівень і, як правило, призначені для передання емоції через символи чи спосіб життя. Тому важливо враховувати, які емоції викликають медіа.

9. Темп: темп медіа — телевизор працює зі швидкістю 30 кадрів в секунду (фільми — 24). Мозок може обробляти близько 8 кадрів за секунду. Тому, переглядаючи телебачення або фільми, як правило, не можна свідомо аналізувати повідомлення та контекст.

10. Риторика символів/методи переконання: символи, повторення, страх, гумор, влучні слова є особливо поширеними та ефективними методами переконання медіа [729].

Саме ці ключові принципи, розроблені в процесі досліджень у галузі медіа, відрізняють медіаграмотність від інших дисциплін. Центр медіаграмотності (Center for Media Literacy — CML), одна з провідних організацій США в цій галузі, скоротив список до п'яти ключових принципів. У 2002 р. Центр видав принципово новий комплекс MediaLit Kit [385], представивши науково розроблену модель, основою якої є п'ять ключових принципів і п'ять ключових питань для аналізу. У 2007 р. Центр удосконалив модель шляхом додавання п'яти ключових питань для конструювання медіаповідомлень і створив модель, що одержала назву Questions / TIPS (Q / TIPSTM) [386]. Модель Q / TIPS дає відповіді на питання як споживачів медіа, так і виробників (табл. 3.3).

Q / TIPS є «метамоделлю», яку викладачі, учні та батьки можуть засвоїти та почати використовувати як відправну точку. У міру того як навколо метамоделі вибудовується навчання, навчальні програми та оцінювання, процес інтелектуальних пошуків стає глибшим і перетворюється на основну методологію критичного осмислення та пізнання відповідно до всієї навчальної програми. Метамодель забезпечує більш легке впровадження навичок XXI ст. [699] в порівнянні з іншими, більш складними моделями, які є досить важкими для застосування та використання в освітньому процесі [385].

Таблиця 3.3

Модель Q / TIPS

Ключові слова	Аналіз 5 ключових питань (споживач)	5 ключових принципів	Синтез: 5 ключових питань (виробник)
Авторство	Хто створив це повідомлення?	Всі медіаповідомлення кимось створюються	Що я створюю?
Формат	Які творчі технології використовують, щоб привернути увагу?	Медіаповідомлення створюють з використанням творчої мови за її власними правилами	Чи відбиває повідомлення моє розуміння формату, творчого підходу та технології?
Аудиторія	Як могли би різні люди по-різному розуміти це повідомлення?	Різні люди по-різному сприймають одне й те ж медіаповідомлення	Чи є моє повідомлення привабливим і переконливим для моєї цільової аудиторії?
Зміст	Які цінності, які види способу життя і які погляди представлені чи не представлені в цьому повідомленні?	Медіазасоби відбивають певні цінності та погляди	Чи достатньо чітко й послідовно в моєму повідомленні задано уявлення про цінності, способи життя та погляди?
Мета	Навіщо було надіслано це повідомлення?	Більшість медіаповідомлень створюють з метою отримання прибутку і / або влади	Зрозуміло я виклав свою мету?

Уміння ставити п'ять ключових запитань щодо текстів є процедурною навичкою, закріплення якої потребує часу. Однак після засвоєння цієї навички процес доходить до автоматизму, оскільки користувачі звикають аналізувати медіаповідомлення та ставити відповідні до їхнього віку й здібностей запитання.

Будучи основою процесу засвоєння медіа грамотності, п'ять ключових питань дають змогу швидко й без особливих труднощів набути навичок критичного мислення й почати оперативно та ефективно застосовувати їх постійно. Це академічно надійний спосіб включення в процес, і розробники навчальних програм отримують практичну структуру, яку можна застосувати щодо будь-якого навчального предмету.

Незважаючи на те, що в процесі медіаосвіти учні засвоюють ширший набір навичок, ніж просто здатність оцінювати медійний продукт, проте процес оціню-

вання цього продукту завжди передбачає володіння навичками медіаграмотності. Саме з цієї причини вирішальне значення має здатність здійснювати детальний аналіз. Однією з ключових умов при цьому є вміння відрізнити факти від суб'єктивної думки, а змістову інформацію — від контекстуальних висновків. Оволодіння такою здатністю потребує практики, починаючи з раннього віку, і полегшує вивчення мовних предметів, розвиває загальне розуміння як медійних повідомлень (змісту та різноманітних форм його подання), так і систем, використовуваних у глобальних комунікаціях. Як результат, і вчителі, і учні можуть легко й швидко аналізувати медіаконструкції будь-якого виду незалежно від того, до якої галузі змістової інформації вони належать. Ці навички є важливими для продуктивного обміну інформацією та її грамотного використання.

На думку президента та виконавчої директорки Центру медіаграмотності (Малібу, США) Т. Джолс (T. Jolls), модель Q / TIPS і навички аналізу надають інструменти, що дають змогу ефективно обробляти інформацію, щоб стати:

- Раціональними розпорядниками інформації. Ми маємо отримувати інформацію швидко й забезпечувати її зберігання з тим, щоб мати можливість звертатися до неї знову.
- Розумними споживачами. Нам необхідно розуміти адресовані нам повідомлення й ухвалювати зважені індивідуальні рішення з використанням інформації, яка є в нашому розпорядженні.
- Відповідальними виробниками. Наразі будь-яка людина може бути виробником інформації, причому в процесі виробництва для всіх нас важливо брати до уваги, до якої аудиторії ми звертаємося й у якому суспільстві ми живемо, щоб забезпечити грамотний підхід до виробництва медіапродукції.

• Активними учасниками. Використовуючи медіа, ухвалюючи рішення про купівлю того чи іншого продукту або беручи участь у виборах, ми посилаємо повідомлення, віддаємо власний голос і беремо участь у житті суспільства. Ми не просто купуємо певний продукт або певну послугу — ми отримуємо рекламу конкретної фірми разом з певним повідомленням і навіть той світогляд, який укладено в цьому повідомленні. Наш голос враховують, так само, як й інші висловлення нашої думки. Де були б фірми, університети, некомерційні організації, діячі мистецтв, бізнесмени чи політики без нас, споживачів? [559].

Q / TIPS — основа для відчутної зміни процесів освіти в межах будь-якого предмета, у будь-якому місці, у будь-який час. П'ять ключових принципів і п'ять ключових питань медіаграмотності можуть бути засвоєні та впроваджені в постійну практику. Модель Q / TIPS успішно застосовують для розроблення навчальних програм, і вона може бути інтегрована в освітній процес [543].

У 2007 р. Національною асоціацією медіаосвіти США (National Association for Media Literacy Education — NAMLE) розроблено важливий освітній документ «Основні принципи навчання медіаграмотності в Сполучених Штатах Америки», у якому було виокремлено шість основних принципів медіаосвіти.

1. Медіаосвіта потребує активних досліджень та критичного мислення медіаповідомлень, які ми отримуємо та створюємо. Процес ефективного медіааналізу ґрунтується на таких концепціях:

- усі медіаповідомлення мають автора;
- кожен виробник медіаповідомлення має унікальну мову створення продукту;
- медіа створюють задля конкретної мети;
- усі медіаповідомлення містять вбудовані значення;
- медіаповідомлення впливають на переконання, ставлення, цінності, поведінку людей.

Медіаосвіта впливає на рівень розвитку критичного мислення, тобто вивчення всіх медіаповідомлень, а не лише тих, з якими ми можемо не погодитися. Вона має навчити учнів надавати аргументи на підтвердження власних висновків. Вчителі-медіапедагоги не навчають учнів цікавитись тим, чи існує упередженість у певному повідомленні (оскільки всі медіаповідомлення є упередженими), а, швидше, яким може бути зміст, джерело та кінцева мета цієї упередженості. Просте використання медіа на уроках не можемо вважати медіаосвітою.

2. Медіаосвіта розширює межі поняття «грамотність» (тобто читання та письмо). У процесі медіаосвіти учні навчаються аналізувати, висловлювати свої власні ідеї через різні форми носіїв (наприклад, традиційні друковані, електронні, цифрові, створені користувачем та бездротові) та допомагає створювати зв'язки між розумінням та висновком у друкованих, візуальних та аудіомедіа. Медіаосвіта може впроваджуватися не лише в середній школі, але й у позашкільних закладах освіти, а також в університетах і коледжах, вдома та в мережі інтернет. Але обов'язково вона має бути вміщена до навчальних програм K-12 (аббревіатура, яка об'єднує назву усіх ступенів повної середньої освіти в США, починаючи з підготовчої групи (kindergarten)).

3. Медіаосвіта формує та зміцнює навички учнів будь-якого віку в процесі комплексної, злагодженої та безперервної практики. Вона формує навички, що сприяють здоровому способу життя та ухваленню рішень. Маємо на увазі захист учнів від передбачуваного або фактичного шкідливого впливу медіа.

Медіаосвіта є найбільш ефективною в процесі використання методів спільного навчання (вчителі вчать у учнів, а учні вчать у вчителів і однокласників). Вивчення медіа не може бути обмеженим одним уроком, днем чи тижнем занять. Медіапедагоги мають надавати учням різні можливості розвитку рівня їх медіакомпетентності.

4. Медіаосвіта сприяє підготовці компетентних, мислячих і небайдужих членів демократичного суспільства:

- вчить поважати різні погляди;
- навчає учнів перевіряти, як інформаційні структури (наприклад, право власності, розповсюдження тощо) впливають на те, як люди розуміють медіаповідомлення;

- не є елементом підтримки якоїсь політичної партії.

5. Медіа є частиною культури та функціонують як агенти соціалізації. У процесі медіаосвіти використовують медіатексти, що представляють різні погляди та спільноти. Розглядають такі питання, як насильство, стать, сексуальність, расизм, стереотипізація тощо.

6. Медіаосвіта передбачає, що учні використовують свої вміння, переконання та досвід під час створення власних медіатекстів. Медіаосвіта вчить аудиторію робити власний вибір відповідно до індивідуальних цінностей. Суть медіаосвіти не в тому, щоб навчити учнів думати, а навчити їх робити обґрунтований вибір, що найбільше відповідає їхнім цінностям. Інтерпретація медіатексту учнями може відрізнитися від інтерпретації цього ж медіатексту вчителем. Потрібно використовувати групове обговорення та аналіз медіаповідомлень, щоб допомогти учням зрозуміти та оцінити різні бачення та погляди [680].

Не зважаючи на різноманітність цілей, завдань та принципів розвитку медіаосвіти учнів, на думку К. Тайнер (K. Tuner), медіапедагоги все ще не можуть дійти згоди щодо цілей і завдань в області медіаосвіти, щоб централізовано застосувати їх у кожній з освітніх установ. Тому кожен процес медіаосвіти, де б і між ким би він не реалізовувався, має свій власний дискурс [831].

Отже, нами розглянуто мету, завдання та основні принципи, на яких ґрунтується розвиток медіаосвіти Австралії, Канади, Сполученого Королівства та США. Аналіз було здійснено на основі країнознавчого підходу. Метою медіаосвіти є розвиток навичок аналізу та володіння медіа, необхідних для критичного мислення та ефективної комунікації в сучасному світі. Завдання медіаосвіти полягають у тому, щоб навчити дитину грамотно «читати» медіатекст; розвинути здібності до сприйняття й аргументованого оцінювання інформації, самостійності суджень, критичного мислення, прищепити естетичний смак; допомогти інтегрувати знання та вміння, отримані на різних навчальних заняттях, у процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності; виявити та сформулювати через медіадіяльність і медіаактивність особистості її соціальну та громадянську відповідальність. До загальних завдань медіаосвіти дослідники відносять медіаосвітню діяльність медіа, що полягає в залученні аудиторії, поліпшенні її медіаграмотності та створенні навколо медіа сприятливого медіасередовища.

Проаналізовано принципи медіа- та інформаційної грамотності (MIL) ЮНЕСКО, принципи медіаосвіти, що були запропоновані американськими вченими Д. Консідайн та Г. Хейлі, американською Національною асоціацією медіаосвіти (NAMLE), британськими дослідниками Е. Хартом, Л. Мастерманом, вченими Британського кіноінституту, зокрема К. Безелгет, канадійською Асоціацією медіаграмотності (AML), Коаліцією медіаосвіти США.

Визначено спільні принципи медіаосвіти в англomовних країнах. Зокрема, медіа містять різноманітні форми, створені за допомогою різних технологій, та використовують різні мови й механізми впливу на аудиторію. Кожна люди-

на тлумачить або обговорює медіаповідомлення по-різному, залежно від віку, культури, життєвого досвіду, цінностей та переконань. Медіа мають комерційні цілі, тобто більшість медіа створюють для отримання прибутку, а зміст медійних повідомлень визначають не лише автори й редактори, уряди, рекламодавці та медіамагнатами, а й аудиторія.

Висновки до третього розділу

Розкрито теоретичні засади медіаосвіти в дослідницькому полі розвинених англomовних країн, що формують семіотичний, ідеологічний, естетичний, ін'єкційний, етичний, соціокультурний, критичний концепти та концепт користі та задоволення. Констатовано, що зазначені концепти демонструють тенденцію до синтезу, що свідчить про широкий спектр цілепокладання медіаосвіти як педагогічної діяльності, спрямованої на розв'язання практичних завдань, пов'язаних з підготовкою людини до життя в сучасному інформатизованому світі.

Простеження ґенези медіаосвіти учнів в Австралії, Канаді, Сполученому Королівстві та США довело існування спільних орієнтирів та уможливило виокремлення п'яти періодів. Підготовчий період (20-ті – 70-ті рр. XX ст.) позначено впливом протекціоністської, естетичної, семіотичної теорій медіаосвіти; впровадженням медіаосвіти на матеріалах преси й радіо, кіноосвіти до шкільної та позашкільної освіти; появою фундаментальних праць з теорії медіа; створенням асоціацій з кіноосвіти та медіаосвіти; проведенням конференцій з екранної освіти; започаткування експериментальних проєктів та програм з медіаосвіти.

Перехідний період (80-ті рр. XX ст.) окреслюється визнанням медіаосвіти та ухваленням стратегічних документів на світовому рівні; появою фундаментальних праць/навчальної літератури з медіаосвіти; інтенсифікацією підготовки вчителів до медіаосвіти учнів в умовах формальної та неформальної освіти.

Період інституалізації (90-ті рр. XX ст.) позначений створенням асоціацій з медіаосвіти; фінансуванням проєктів з медіаосвіти учнів державними та громадськими організаціями; залученням телебачення для популяризації медіаосвіти та медіаграмотності; інтеграцією медіаосвіти до державних стандартів та національних курикулумів; впровадженням до шкільної освіти автономних курсів з медіаграмотності (Австралія, Канада); розвитком ІКТ, комп'ютеризацією закладів середньої освіти.

Визначальними для періоду цифровізації (2000-ті рр. XXI ст.) стали процеси глобалізації, цифровізації, інформатизації. Період означено започаткуванням на міжнародному рівні руху грамотності для просування медіаграмотності й інформаційної грамотності; впровадженням до закладів середньої освіти онлайн-програм та електронних освітніх ресурсів для навчання молоді інфомедіаграмотності в цифровому середовищі; використанням технології гейміфікації в процесі

медіаосвіти учнів закладів середньої освіти досліджуваних країн; утвердженням стратегій розвитку медіаосвіти учнів на законодавчому рівні.

Період постправди (10-і рр. XXI ст.) позначено поширенням фейкової інформації в медіа, впровадженням ЮНЕСКО нового терміну «дезінфодемія» через засилля в медіа дезінформації в період пандемії (2020 р.), впровадженням онлайн-програм та гейміфікації, сутність яких полягає в навчанні молоді інформаційної та медіаграмотності в цифровому середовищі, фактчекінгу.

Встановлено впливову роль національних організацій з медіаосвіти / медіаграмотності на медіаосвіту в закладах середньої освіти та в підготовці вчителів до її викладання. Основними завданнями їх діяльності є створення освітніх ресурсів для професійного розвитку вчителів, державних освітніх установ; висвітлення передового досвіду щодо розвитку медіаграмотності; оцінювання ефективності навчання медіаграмотності в закладах освіти; розроблення навчальних програм та навчально-методичного забезпечення з медіаосвіти для закладів середньої освіти; проведення науково-практичних конференцій та видання наукових часописів з проблем медіаосвіти тощо.

Розкрито, що питаннями визначення мети, завдань та принципів медіаосвіти опікуються міжнародні та національні організації. В узагальненому форматі метою медіаосвіти учнів визначено – підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити школярів розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опанувувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів. Завдання медіаосвіти учнів полягають у тому, щоб навчити їх грамотно «читати» медіатекст; розвинути здібності до сприйняття й аргументованого оцінювання інформації, самостійності суджень, критичного мислення, допомагати інтегрувати знання та вміння, отримані на заняттях, у процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності; сформуувати через медіадіяльність і медіаактивність особистості її соціальну та громадянську відповідальність. Принципи медіаосвіти ґрунтуються на усвідомленні того, що усі медіа – це структури, які мають комерційні інтереси та витрати, містять ідеологічні та ціннісні повідомлення, мають соціальні та політичні наслідки; кожне медіа має свою «мову», методи, коди та правила; форма та зміст тісно пов'язані в медіа; кожна людина тлумачить медіаповідомлення по-різному.

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
МЕДІАОСВІТИ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН4.1. Медіаосвіта як складник змісту середньої
освіти розвинених англomовних країн

Медіаграмотність має бути постійною та вимірюваною, щоб стати ефективною освітньою стратегією. Для оцінювання ефективності медіаграмотності істотно важливими є сталість підходу та сталість філософії в процесі розроблення освітніх стандартів та реалізації відповідних навчальних програм.

Медіаосвіта в англomовних країнах — це фрагментарний ландшафт шкільної освіти, інтегрований до шкільних предметів або окрема дисципліна. На думку, Д. Бакінгема (D. Buckingham) медіаосвіта є важливим елементом усіх навчальних програм [367]. Вона може бути інтегрованою до шкільних предметів, зокрема рідної мови, історії, географії, громадянської та природничо-наукової освіти, або бути в межах курсів вивчення медіа (Media Studies). Учні мають мати можливість отримувати, використовувати, розуміти й аналізувати медіа для отримання інформації за темами, пов'язаними з наукою, уміти їх критично аналізувати [378].

Серед вчених відбуваються дебати щодо актуальності навчання медіаграмотності на шкільному рівні міждисциплінарно або як окремого курсу медіаосвіти, або вивчення медіа. Д. Фрау-Мейгс (D. Frau-Meigs) зазначає, що викладання медіаграмотності в межах усієї навчальної програми може призвести до того, що медіаосвіта відіграватиме важливу роль, де «питання, яке є обов'язком кожного вчителя, може швидко стати чимось обов'язком» [468, с. 13]. Такого погляду дотримується Л. Харті (L. Hartai), зокрема він зазначає, що під час інтеграції в інші предмети (міждисциплінарна форма) «медіаосвіта позбавляється своєї спрямованості та втрачає пріоритет щодо свого змісту» [502, с. 64]. Р. Акар-Вурал (R. Akar-Vural) підкреслює, що критична навчальна програма з медійної грамотності є найважливішою умовою формування «розуміння демократичної громадянськості» серед учнів і має заохочуватися на рівні шкіл [293]. Медіаосвіта може зіграти важливу роль у шкільній програмі, щоб підтримати розвиток навичок медійної грамотності для всіх учнів.

Інші автори стверджують, що навчання медійної грамотності має просуватися наскрізно через навчальну програму. Т. Кютер-Люкс (T. Kuter-Luks) стверджує, що медіаосвіта має здійснюватися для учнів віком 9–12 років у період між дитинством і юністю. Він підкреслює, що підлітки найбільш уразливі до негативних впливів засобів масової інформації, наприклад до збільшення негативних емоцій і депресії, негативного іміджу тіла, більш позитивного ставлення до вживання

психоактивних речовин тощо. Тому важливо підтримувати обізнаність учнів про інтернет-ризик, звертаючи на це увагу у процесі розроблення стратегії медійної грамотності. Крім того, програми медіаосвіти, орієнтовані на молодих підлітків, можуть бути вельми успішними, оскільки у підлітковому віці поведінкові та розумові патерни ще не сформовані повністю, але когнітивні здібності сформовані достатньо для того, щоб зрозуміти зміст програм медіаграмотності [574]. Р. Карвер (R. Carver) стверджує, що медіаграмотність мають заохочувати в межах усієї навчальної програми, зокрема в області природничо-наукової освіти. Наприклад, заходи, засновані на рамковому аналізі газетних статей, можна застосовувати в усіх навчальних планах, до різних наукових концепцій, а також до ненаукових предметів, таких як викладання рідною мовою.

Такі західні країни, як Сполучене Королівство, Австралія, Канада та Нідерланди, з середини ХХ-го ст. впроваджують медіаосвіту до навчальних планів з метою розвинути в учнів навички, що дають змогу краще розуміти вплив медіаландшафту. Медіаосвіту впроваджують в середні школи країн англomовного світу, і в останні два десятиліття в Європі як на початковому, так і на середньому рівні.

Структура системи освіти США й управління нею суттєво відрізняються від інших країн, оскільки є децентралізованою. Тому перш, ніж приступити до аналізу стану впровадження медіаграмотності в систему освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки, ми зазначимо особливості функціонування системи освіти США.

Аналізу системи освіти США присвячено дослідження українських (М. Братко, С. Калашнікової, Н. Лавриченко, О. Локшиної, В. Луначек, Н. Мукан, Л. Пуховської, О. Романовського, П. Сауха, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, С. Шумаєвої та ін.) та зарубіжних (Б. Вульфсона, О. Джурина, В. Джейнса (W. H. Jeynes), Дж. Т. Гатто (J. T. Gatto), Т. Глазз (Th. E. Glass), Л. К'юбана (L. Cuban), А. Корсі-Банкер (A. Corsi-Bunker), Д. Флойд (D. L. Floyd), Дж. Ма (J. Ma)) вчених.

Система освіти США містить такі структурні складники:

- дошкільна освіта, яка представлена дошкільними установами — дитсадками (kindergardens) та підготовчими дошкільними центрами (preschools);
- шкільна освіта, що об'єднує елементарні (початкові) школи (elementary schools), школи неповної середньої освіти (middle schools), старші (повні) школи середньої освіти (high schools);
- вища освіта (higher education/postsecondary education), що представлена коледжами, університетами, технологічними інститутами, школами (college, university, institute of technology), які дають можливість здобути освіту на рівні різних програм (associate's degree, bachelor's degree, master's degree, Ph.D.) [20].

Сполучені Штати Америки — країна з децентралізованим державним управлінням. На території США функціонують десятки тисяч різних органів місцевого управління, зокрема близько 15 000 шкільних округів.

Система освіти в США, її фінансування й управління нею також є децентралізованими. По-перше, у США немає єдиної національної системи освіти, а є системи

освіти штатів, що мають багато спільних рис, проте нерідко — істотні відмінності. По-друге, федеральний уряд і федеральні органи народної освіти відіграють дедалі більшу роль в управлінні освітою в країні, але основні управлінські функції здійснюють не федеральні органи освіти, а органи освіти штатів і місцеві органи освіти, у тому числі й у питаннях змісту освіти [578].

Систему освіти Сполучених Штатів Америки створено на базі державних і приватних навчальних закладів. Обов'язковою освітою вважають навчання, що відповідає схемі «K-12», яку застосовують також і в інших країнах, зокрема в Австралії та Канаді. Цей термін означає сумарну тривалість навчання, що охоплює початкову та середню освіту. «K-12» — це дванадцять років обов'язкової школи. Але кожен штат має різні моделі K-12 (рис. 4.1).

Регулювання освітньої системи в межах «K-12» здійснюють на рівні місцевих шкільних рад, що підпадають під юрисдикцію американських штатів, округів, міст.

Такий характер управління освітою можна пояснити тим, що історично більшість соціальних послуг у США розвивалося в межах діяльності місцевої муніципальної влади, яка завжди відігравала та продовжує відігравати основну роль в освіті, охороні здоров'я, культурі, забезпечує будівництво та ремонт шкільних будівель, лікарень та інших соціальних об'єктів, здійснює керівництво місцевими бібліотеками, музеями, дитячими будинками, будинками для людей похилого віку тощо.

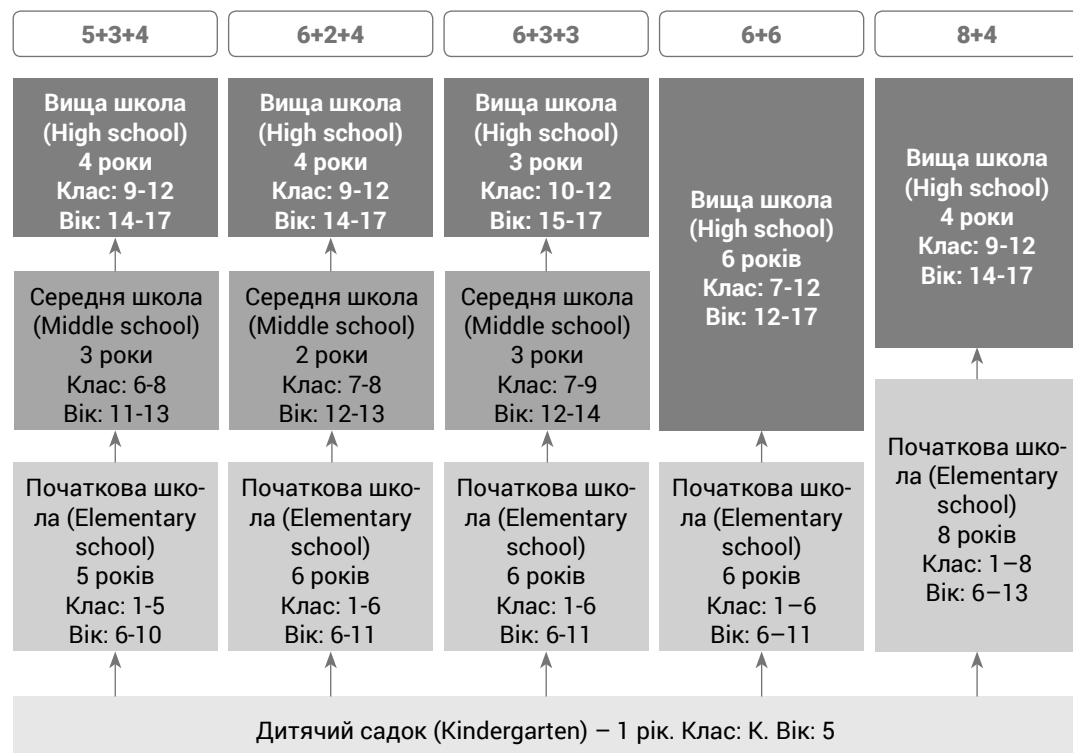


Рис. 4.1 Модель освіти K-12 у Сполучених Штатах Америки [600]

Законодавчою базою розподілу повноважень в управлінні освітою слугують Конституція США, відповідні акти Конгресу, конституції штатів і закони-статути, що видаються законодавчими зборами штатів (легіслатурами). Таким чином кожен штат має право ухвалювати законодавчі акти в галузі освіти, створювати й розвивати свою систему освіти, найбільш придатну для конкретних місцевих умов і відповідає інтересам і потребам мешканців штату, за умови дотримання конституційних гарантій, прав і привілеїв громадян США.

Водночас законодавчі збори штатів (легіслатури) значну частину відповідальності делегують місцевим органам народної освіти, як державним, так і громадським, надаючи їм, а також закладам освіти більшу самостійність у вирішенні питань освіти на власних територіях.

Важливим завданням прихильників медіаграмотності в середніх школах США є формування освітніх стандартів, які є політичним консенсусом щодо того, що охоплює робота вчителів і що учні мають вивчати. Ключем до успіху в цьому питанні є сприяння усвідомленню, що медіаграмотність охоплює навички критичного мислення, загально визнану навчальну мету і той факт, що набуття здібностей критично аналізувати новини та суспільні питання сприяє розвитку соціально відповідальної позиції.

До середини ХХ ст. в США під стандартами розуміли рекомендації до процесу навчання, але сприйняття цього поняття було неоднозначним, після чого було ухвалено «базиси» або «базовий «курукулум», де відображені вимоги до знань і вмінь учнів [115, с. 50]. Тільки на початку 1990-х рр. з'явився термін «американські стандарти», що описує процес навчання та співвідносить його з програмою.

Поліпшення якості освіти в США відбувається через встановлення чітких вимог до результатів освіти, а поняття «стандарт» і «стандартизація» мають на увазі підготовку учнів до проходження підсумкового тестування.

У США на основі стандартів створено систему документів, що містить освітні стандарти, методичне керівництво зі створення курикулумів, курикулум і поурочні плани.

Стандарт США містить навички і знання, які учні мають продемонструвати в коледжі, на роботі й у житті. Для учнів і викладачів стандарт — це «дорожня карта» для організації успішного простору в класах, заклик до того, щоб учні прагнули до самостійного здобуття знань. Передбачається, що в результаті навчання школярі мають стати успішними людьми, підготовленими до кар'єри та життя. «Всі штати і школи мають складні й чіткі стандарти успішності та відповідальності для всіх дітей, а також ефективні стратегії для досягнення цих стандартів» [833].

Для різних етапів стандарти навчання представлені як бенчмаркс (benchmarks), а стандарти досягнень — як індикатори прогресу. Бенчмаркс — це детальні описи елементів змісту освіти з певної дисципліни для визначення етапу навчання, а індикатор прогресу — докладний опис у діяльнісному ключі результатів освіти на певному етапі навчання. Кожен індикатор має три рівні досягнень, що окреслюють

якість засвоєння змісту, визначеного стандартом для кожного етапу навчання. У монографії бенчмаркс ми будемо розуміти як очікувані результати.

Ми проаналізували особливості впровадження медіаграмотності в систему освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки.

Викладач медіаграмотності та колишній президент Союзу «За медіаграмотну Америку» Ф. Бейкер (F. Baker) більш, ніж десять років, досліджував державні стандарти навчання. Він встановив, що стандарти в кожному штаті містять одну або декілька частин, що спонукають до впровадження медіаграмотності, хоча зазвичай там не використовують термін «медіаграмотність». 100% (50) штатів наразі включили теми з медіаграмотності в стандарти з англійської мови, 78% (39) – у суспільні науки / історію, 98% (49) – в охорону здоров'я та 14% (7) штатів мають окремий державний стандарт з медіаграмотності. Переважно вчителі англійської мови відповідали за впровадження медіаграмотності в навчальні програми з англійської мови в державних школах Флориди [332].

Ф. Бейкер зауважив, що в стандартах часто використано загальні слова, наприклад, згадуючи про те, що учні мають мати можливість виявляти «упередження» та «пропаганду» або аналізувати вплив медіа на такі сфери, як охорона здоров'я та політика. «Ці драматичні зміни є результатом збільшення кількості державних відділів освіти, шкільних рад, директорів та дослідників, які визнають, що вони більше не можуть ігнорувати надзвичайну важливість засобів масової інформації в нашому повсякденному житті. Більше того, стандарти навчального плану змінилися через безпосереднє залучення викладачів до написання цих нових стандартів» [571].

У 1994 р. президент США підписав основоположний Закон «Цілі 2000: Американський освітній акт» (Goals 2000: Educate America Act), який передбачає так звані змістовні стандарти з дев'яти провідних предметів. Дисципліна «Мистецтва» (Arts) містить обов'язкове впровадження медіаосвіти на всіх рівнях початкової та середньої школи [488]. У подальші роки було проведено національні конференції з медіаосвіти в м. Бун (Boon), штат Північна Кароліна (1995), в Лос-Анджелесі (1996), у Сен-Поле та Міннесоті (1999) [495].

Дослідження Ф. Бейкера показали, що заклики до вивчення медіаграмотності найчастіше трапляються в галузі вивчення англійської мови, у філології та комунікаційній галузі, що часто супроводжуються соціальними дослідженнями та громадською діяльністю, також у галузях, які стосуються здоров'я та харчування. Лише декілька штатів мають відчутну медіаоснову у своїх стандартах [568]. С. Шейбе (C. Scheibe), доцент коледжу Ітаки, яка викладає медіаграмотність, вважає, що штат, який впроваджує медіаграмотність лише до вивчення англійської мови, робить помилку: «Чому ж обмежуєтесь використанням медіаосвіти у викладанні одного лише навчального предмета?» [749].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень американських вчених можна зробити висновок, що в деяких штатах роблять короткі посилання на медіаосвіту,

в інших виділяють великий простір, щоб окреслити способи, за допомогою яких учні матимуть змогу аналізувати медіаповідомлення.

Перш ніж проаналізувати освітні стандарти в різних штатах, нам видається важливим аналіз Національного базового стандарту з англійської мови, історії, соціальних та технічних наук (Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects) [391] щодо інтеграції медіаосвіти (табл. 4.1.).

Як ми бачимо з таблиці 4.1, до Національного базового стандарту з англійської мови, історії, соціальних та технічних наук США інтегровано основні елементи медіаосвіти учнів, зокрема вміння розрізняти факти, думки та аргументовані судження в медіатекстах (фактчекінг), критично оцінювати, добирати, аналізувати медіатексти, користуватися достовірними джерелами тощо.

Таблиця 4.1

Інтеграція медіаосвіти до Національного базового стандарту з англійської мови, історії, соціальних та технічних наук

Складники Стандарту	Зміст медіаосвітнього складника в складниках Стандарту
1	2
Ключові аспекти створення стандартів	Стандарти загалом містять дослідження та навички роботи з медіа. Щоб бути готовими до навчання та життя в технологічному суспільстві, учням потрібна здатність збирати, розуміти, оцінювати, синтезувати медіаінформацію, проводити оригінальні дослідження, а також уміти аналізувати та створювати великий обсяг і спектр друкованих та недрукованих текстів у традиційних і нових формах медіа. Аспекти щодо виробництва та споживання медіа інтегровано в усі аспекти Стандарту, а не розглядаються в окремому розділі [с. 4]
Загальні здатності	Учні мають стратегічно та вправно використовувати технології та цифрові медіа. Учні мають навчитися свідомо використовувати технології, щоб покращити навички читання, письма, мовлення, аудіювання. Вміти здійснювати пошук в інтернеті та знаходити корисну інформацію, застосовувати її офлайн під час вивчення навчальних предметів. Здатність до критичного мислення. Учні мають бути зацікавленими, відкритими, проникливими читачами та слухачами. У процесі аналізу медіаінформації мають розуміти, хто є автором або спікером медіатексту, оцінювати правдивість їх тверджень і обґрунтованість міркувань. Уміти говорити та слухати: гнучке спілкування та співробітництво. Учні мають уміти аналізувати та використовувати інформацію з вербальних та візуальних медіаджерел [с. 7]

Продовження табл. 4.1

Складники Стандарту	Зміст медіаосвітнього складника в складниках Стандарту
1	2
Стандарти мовлення та аудіювання	<p>Дитячий садок: уміти розуміти текст, прочитаний вголос, або усну інформацію, відповідаючи на запитання про ключові деталі.</p> <p>1 клас: уміти ставити запитання та надавати відповіді на ключові запитання до тексту, прочитаного вголос, або усної інформації чи інформації, отриманої через інші форми медіа.</p> <p>2 клас: уміти обговорювати та письмово відповідати на ключові запитання до тексту, прочитаного вголос, або усної інформації чи інформації, отриманої через інші форми медіа.</p> <p>3 клас: уміти визначати основні ідеї та допоміжні деталі тексту, прочитаного вголос, або усної інформації чи інформації, отриманої через інші форми медіа (візуальні та усні).</p>
	<p>4 клас: уміти перефразувати частини тексту, прочитаного вголос, або усної інформації чи інформації, отриманої через інші форми медіа (візуальні та усні).</p> <p>5 клас: уміти узагальнювати написаний або прочитаний текст, отриманий через інші форми медіа (візуальні та усні).</p> <p>6 клас: уміти інтерпретувати інформацію, представлену в різних медіа (наприклад візуально, кількісно, усно) і пояснювати, як це впливає на тему, що вивчається.</p> <p>7 клас: уміти проаналізувати основні ідеї та допоміжні деталі, представлені в різних медіаформатах (наприклад візуально, кількісно, усно) і пояснити, як медіатекст розкриває тему або проблемне питання.</p> <p>8 клас: уміти проаналізувати мету медіаповідомлення (наприклад візуально, кількісно, усно) та оцінити його мотиви (наприклад соціальний, комерційний, політичний).</p> <p>9–10 клас: уміти проаналізувати та осмислити декілька джерел інформації, представлених у медіаформатах (наприклад візуально, кількісно, усно) та оцінити достовірність, правдивість та точність медіаповідомлень.</p> <p>11–12 клас: уміти проаналізувати та осмислити декілька джерел інформації, представлених у медіаформатах (наприклад візуально, кількісно, усно) та оцінити достовірність, правдивість, точність медіаповідомлень, порівнюючи та зазначаючи розбіжності в даних [с. 23–24; 49–50]</p>
Стандарти з історії та соціальних наук	<p>6–8 клас: уміти розрізняти факти, думки та аргументовані судження в медіатексті.</p> <p>9–10 клас: уміти оцінювати, чи правдивими є міркування та докази автора медіатексту.</p> <p>11–12 клас: уміти оцінювати, чи правдивими є міркування та докази автора медіатексту, перевірити достовірність в інших джерелах [391, с. 61]</p>

Ми проаналізували наукові праці американських дослідників та освітні стандарти кожного штату щодо інтеграції тематики та принципів медіаосвіти. На основі аналізу можна зробити висновок, що до середини 90-х рр. ХХ століття 12 штатів США включили у свої освітні стандарти розділи з медіаосвіти та медіаграмотності (Каліфорнія, Нью-Йорк, Міннеаполіс, Нью-Мексико, Техас, Північна Кароліна, Вісконсін, Міннесота тощо). До 2000 р. всі 50 штатів впровадили медіаосвіту в навчальні плани середніх шкіл і закладів вищої освіти [571]. Проте, на думку Ф. Бейкера (F. Baker), у законодавчій владі штатів бракує політичної волі для широкого впровадження медіаграмотності, зокрема, не достатньо виділяють коштів на навчання вчителів, методичні матеріали, розроблення засобів вимірювання медіаграмотності [331].

Наприкінці ХХ ст. засновано Союз «За медіаграмотність Америки» (Alliance for a Media Literate America). Професійними освітніми організаціями, такими як Національна рада викладачів англійської мови (National Council of Teachers of English), Національна рада викладачів природничих наук (National Council of Teachers of Science), Міжнародна асоціація читання (The International Reading Association) і Національна рада соціальних досліджень (National Council for the Social Studies) розроблено методичні рекомендації та дослідницькі напрями щодо навчання медіаграмотності в початкових класах та інтеграції медіаграмотності до навчальних дисциплін середньої школи.

Ми виокремили 14 штатів, у яких медіаосвіта учнів найбільш ефективно розвивається, зокрема, у законодавстві, наукових дослідженнях, проведенні конференцій, круглих столів та впровадженні в заклади середньої освіти: Флорида (Florida), Огайо (Ohio), Техас (Texas), Нью-Мексико (New Mexico), Вашингтон (Washington), Каліфорнія (California), Колорадо (Colorado), Конектікут (Connecticut), Іллінойс (Illinois), Масачусетс (Massachusetts), Міннесота (Minnesota), Нью-Джерсі (New Jersey), Род-Айленд (Rhode Island), Юта (Utah).

У двох штатах (Огайо та Флориді) медіаграмотності приділяють особливу увагу, оскільки крім інтеграції до навчальних предметів, впроваджено окремі стандарти власне з медіаграмотності.

Флорида. У штаті Флорида медіаграмотність впроваджено в усі класи системи К-12 і вміщено до державних стандартів Next Generation Sunshine (2007 р.) [460]. «Навчання медіаграмотності має вирішальне значення, оскільки ми прагнемо підготувати учнів до процвітання у світі» [694], – зазначає Д. Мундорф (J. Mundorf), доцент Школи досліджень розвитку Йонджу в Гейнсвіллі, штат Флорида. З його власного досвіду викладання медіаграмотності у 8 класі, саме медіаграмотність розвиває в учнів дослідницьку ідентичність, що ґрунтується на скептицизмі, цікавості та наполегливості. «Флорида пишається тим, що стала одним з перших лідерів у навчанні медіаграмотності та модернізації нашого департаменту освіти та навчальної програми», – говорить сенатор штату Флорида К. Старгел (K. Stargel) (R-округ 22) [694]. Діти добре розбираються в технологіях, але це не

означає, що вони повністю розуміють, як оцінювати інформацію в інтернеті, яке медіаповідомлення потрібно розміщувати чи поширювати в соціальних мережах тощо. На її думку, саме пріоритетність медіаграмотності в освітніх стандартах Флориди позитивно впливає на учнів.

У стандартах викладено основний зміст навчальних програм, визначено основні знання та навички, якими мають володіти учні. Зокрема, до всіх навчальних предметів має бути інтегровано – окрім навичок спілкування, читання та письма, математики, критичного мислення – навички інформаційної та медіаграмотності (Standart 3: Information and Media Literacy) [461]. Цей стандарт медіаграмотності було впроваджено в предметну галузь «Читання / мовне мистецтво» державних стандартів Next Generation Sunshine. У таблиці 4.2 ми подаємо бенчмаркс з медіаграмотності для учнів K-12 згідно з цим стандартом.

Таблиця 4.2

Бенчмаркс з медіаграмотності для учнів K-12 згідно із Стандартом 3. «Інформаційна та медіаграмотність»

Клас	Бенчмаркс
1	2
3 клас	Учень розвиває та демонструє розуміння медіаграмотності як життєво необхідної навички. Зокрема, учень: визначає зміст і допоміжні деталі, включаючи розрізнення фактів від думок, у медіаповідомленні друкованих медіа (LA.3.6.3.1); визначає та пояснює різні засоби, використані в медіаповідомленнях (наприклад колір, звукові ефекти, анімацію), і використовує ці елементи в процесі створення мультимедійної продукції (LA.3.6.3.2)
4 клас	досліджує, як представлено ідеї в різних друкованих і недрукованих ЗМІ, і розпізнає відмінності між логічними міркуваннями та пропагандою (LA 4.6.3.1);
4 клас	двізнається й ідентифікує виробничі елементи (наприклад графіку, звукові ефекти, музику), що використовують для створення медіа-повідомлень і створення медіаповідомлення для конкретної мети (LA.4.6.3.2.)
5 клас	досліджує, як представлено ідеї в різних друкованих і недрукованих ЗМІ, і розпізнає відмінності між логічними міркуваннями і пропагандою (LA5.6.3.1); використовуватиме безліч надійних джерел ЗМІ для ефективного збору інформації та передачі інформації певної аудиторії (LA5.6.3.2)

6 клас	аналізує, як елементи виробництва (наприклад графіка, колір, рух, звук, цифрові технології) впливають на комунікацію через засоби масової інформації (LA.6.6.3.1); демонструє здатність вибирати й етично використовувати засоби масової інформації, які підходять для цієї мети, випадку й аудиторії (LA 6.6.3.2)
7 клас	аналізує, як елементи виробництва (наприклад графіка, колір, рух, звуки, цифрові технології) впливають на комунікацію через засоби масової інформації (LA 7.6.3.1); демонструє здатність вибирати й етично використовувати засоби масової інформації, відповідні до цілі, нагоди й аудиторії (LA 7.6.3.2); розрізнятиме стратегії пропаганди й етичного мислення в друкованих та недрукованих ЗМІ (LA 7.6.3.3)
8 клас	аналізує, як елементи виробництва (наприклад графіка, колір, рух, звук, цифрові технології) впливають на комунікацію через засоби масової інформації (LA 8.6.3.1); демонструє здатність вибирати й етично використовувати друковані та недруковані ЗМІ, які підходять для мети, випадку й аудиторії, для перетворення на формальну презентацію (LA 8.6.3.2); розрізнятиме стратегії пропаганди й етичного мислення в друкованих та недрукованих ЗМІ (LA 8.6.3.3)
9–12 класи	Учень розвиває та демонструє розуміння медіаграмотності як життєво необхідної навички. Зокрема, учень демонструє здатність: аналізувати способи виробництва елементів (наприклад графіки, кольору, анімації, звуку, цифрових технологій), що впливають на спілкування через медіа; розрізняти пропаганду в друкованих та недрукованих ЗМІ; етично використовувати медіа та цифрові технології в дослідженнях і створенні презентацій, правильно посилаючись на джерела відповідно до стандартизованих стилів цитування; правильно обирати друковані та недруковані медіа відповідно до мети, завдань та аудиторії [464]

На основі аналізу освітніх стандартів щодо інтеграції медіаграмотності до навчальних предметів закладів середньої освіти Флориди ми виокремили бенчмаркс для учнів K-12 з читання та мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Бенмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Флориди з читання та мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики

Бенчмарк для учнів K-12
Читання та Мовне мистецтво (Reading & Language Arts Standards)
Стандарт 2. Аудіювання, перегляд, розмовне мовлення
9–12 класи
Учень ефективно використовує стратегії перегляду: 1) визначає основну концепцію, допоміжні деталі для аналізу й оцінки недрукованих медіаповідомлень; 2) розуміє чинники, що впливають на ефективність невербальних сигналів, які використано в недрукованих медіа, таких як минулий досвід глядача та контекст, у якому представлено сигнали
Стандарт 2. Мова
9–12 класи
Учень розуміє семантику мови: 4) розуміє, як різні медіаінструменти, такі як графіка, зображення, колір, анімація та музика, можуть поліпшити комунікацію на телебаченні, у кіно, на радіо й у рекламі; 6) розуміє певні способи, за допомогою яких медіа можуть потенційно прикрашати інформацію або маніпулювати нею
Стандарт 2. Читання
6–8 класи
Учень уміє виокремлювати основну думку з різних медіатекстів: 2) визначає мету і / або погляд автора в різних текстах і використовує інформацію для формування основної думки.
9–12 класи
Учень уміє виокремлювати основну думку з різних медіатекстів: 5) визначає способи переконання, методи апеляції та їх ефективність

Соціальні науки (Social Studies) [462]
Стандарт 1
9–12 класи
Учень розуміє структуру, функції та цілі уряду, а також те, як принципи та цінності американської демократії відображено в американському конституційному уряді: 4) розуміє роль груп з особливими інтересами, політичних партій, медіа, громадської думки та конфліктів більшості / меншості в розвитку державної політики та політичного процесу
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention) [463]
Стандарт 2
7–9 класи
Учень аналізує вплив культури, медіа, технологій та інших чинників на здоров'я: 1) знає, як медіаповідомлення впливають на поведінку щодо здорового чи шкідливого способу життя

Огайо. У штаті Огайо медіаграмотність визначено як складник «рекомендацій бібліотек», у яких зазначено, що «ефективні шкільні бібліотечні мультимедійні програми підтримують вивчення навичок мовної грамотності у співпраці з учителями класу, спеціалістами з питань інтеграції та координаторами використання технологій». Бібліотечні рекомендації визначають очікування від впровадження медіаосвіти на кожному рівні, у тому числі, «ідентифікування різноманітних медіаповідомлень та повідомлень у друкованих та недрукованих форматах» (другий клас); «виокремлення фактів, думок, правдивої чи неправдивої інформації, яку пропонують медіа» (четвертий клас); «усвідомлення прикладів думок, упередженості та стереотипів, знайдених у друкованих та недрукованих медіа» (шостий клас); «оцінювання точності, релевантності та достовірності інформації, представленої в засобах масової інформації» (восьмий клас); «оцінювання процедури та процесу ухвалення рішень, пов'язаних із побудовою різноманітних медіакомунікацій та повідомлень» (десятий клас); й «аналіз впливу медіа на суспільство загалом та на формування державних, соціальних та культурних норм» [591] (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Огайо з читання та мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики

Бенчмарк для учнів K-12	
Мовне мистецтво (Language Arts)	
5 клас	
4. Обговорює, як факти й думки використовуються для формування думки слухачів і переглядачів.	
6 клас	
4. Визначає методи переконання, що використовуються в презентаціях і медіаповідомленнях. 5. Аналізує методи, що використовуються медіа для впливу на аудиторію.	
8 клас	
1. Визначає й аналізує прийоми переконання, що використовуються в медіапрезентаціях і медіаповідомленнях. 2. Розпізнає фейкову інформацію	
Соціальні науки (Social Studies)	
5 клас	
Інтерпретує та аналізує інформацію з національних питань.	
9 клас	
Визначає джерела пропаганди, описує найбільш поширені методи та пояснює, як пропаганда використовується для впливу на поведінку.	
10 клас	
Аналізує перспективи, які є очевидними, зокрема щодо мистецтва афроамериканців, американських індіанців і латиноамериканців, музики, літератури та ЗМІ, і пояснює, як ці матеріали відбивають і формують культуру Сполучених Штатів. Описує, як проводилася державна політика, сформована та встановлена впливом політичних партій, інтересів груп лобістів, ЗМІ та громадської думки.	
11 клас	
Пояснює на прикладах, як політичні партії, групи інтересів, ЗМІ та окремі особи впливають на політичний порядок денний і ухвалення рішень державними установами.	
12 клас	
Виявляє та аналізує питання, пов'язані з виборчим процесом США (наприклад політика виборчих комісій, технології, використовувані на виборах, висвітлення виборів у ЗМІ, отримані результати)	

Стандарт 2. Читання	
6–8 класи	
Учень уміє виокремлювати основну думку з різних медіатекстів: 2) визначає мету і / або погляд автора в різних текстах і використовує інформацію для формування основної думки.	
9–12 класи	
Учень уміє виокремлювати основну думку з різних медіатекстів: 5) визначає способи переконання, методи апеляції та їх ефективність.	
Соціальні науки (Social Studies)	
Стандарт 1	
9–12 класи	
Учень розуміє структуру, функції і цілі уряду, а також те, як принципи та цінності американської демократії відображено в американському конституційному уряді. 4) розуміє роль груп з особливими інтересами, політичних партій, медіа, громадської думки та конфліктів більшості / меншості в розвитку державної політики та політичного процесу	
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention)	
Стандарт 2	
7–9 класи	
Учень аналізує вплив культури, медіа, технологій та інших чинників на здоров'я: 1) знає, як медіаповідомлення впливають на поведінку щодо здорового чи шкідливого способу життя	

Техас. У 1998 р. медіаосвіта включена до стандартів з вивчення англійської мови штату Техас. Очікувалось, що учні зможуть аналізувати, інтерпретувати та створювати медіапродукцію. Штат впровадив медіаграмотність у свої стандарти, оскільки «існувало усвідомлення того, що ми живемо у світі, у якому домінують медіа, і що здатність аналізувати та інтерпретувати медіа необхідна для кожного громадянина» [407]. З'явилися нові стандарти для 2009–2010 навчального року. Те, що означало «візуалізувати та представляти», наразі називалось «читацька медіаграмотність», з більшим наголосом на тлумаченні прихованих та явних повідомлень у різних формах медіа. Новий специфічний компонент медіаграмотності потребував, щоб учні були обізнаними про приналежність медіа, а також про те, як виявити упередженість та ненадійні джерела новин. У державних закладах вищої

освіти, спрямованих на розвиток медіаграмотності, є декілька курсів, серед яких є факультативні програми на кафедрах англійської мови, що охоплюють аналіз та виробництво візуальних медіа, а також курс сучасних медіа» [407]. У «Texas Essential Knowledge and Skills K-12 standards» заохочують використовувати медіаграмотність у певних предметах, хоча вони не визначають медіаграмотність як предмет. Наприклад, тести з мистецтва та читання з англійської мови містять елементи медіаграмотності, говорить Л. Каллахан (L. Callahan), прес-секретар Техаського Агенства освіти (Texas Education Agency). Учні дізнаються, як слова, зображення, графіка та звуки впливають на значення медіаповідомлень. У таблиці 4.5 наведено бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Техас з читання та мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики [776].

Таблиця 4.5

Бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Техас з мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я і профілактики

Бенчмарк для учнів K-12
Мовне мистецтво (Language Arts)
Учні використовують навички розуміння, щоб проаналізувати, як слова, зображення, графіка та звуки взаємодіють одне з одним у різних формах і впливають на значення.
<p>5 клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вміють пояснити, як по-різному передаються повідомлення в різних формах медіа (наприклад документальні фільми, онлайн-інформація, теленовини). • Уміють розрізнити методи, що використовуються в медіа (наприклад у рекламі, документальних фільмах, новинах). • Уміють аналізувати медіапрезентації. • Вміють аналізувати різні цифрові медіамайданчики щодо формальності та неформальності. <p>6 клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Пояснюють повідомлення, надіслані в різних формах медіа. • Розпізнають, як різні техніки впливають на емоції глядачів. • Критично оцінюють методи переконання, що використовуються в медіаповідомленнях. • Вміють аналізувати різні цифрові медіамайданчики щодо формальності та неформальності.

<p>7 клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Інтерпретують повідомлення в різних формах медіа. • Аналізують, як візуальні та звукові техніки (наприклад спецефекти, ракурси, освітлення, музика) впливають на медіаповідомлення. • Оцінюють різні способи впливу медіа на аудиторію та її інформування. <p>8 клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Оцінюють роль медіа в залученні уваги до подій. • Аналізують, як візуальні та звукові техніки (наприклад спецефекти, ракурси, освітлення, музика) впливають на медіаповідомлення. • Оцінюють різні способи впливу медіа на аудиторію та її інформування. • Вміють аналізувати різні цифрові медіамайданчики щодо формальності та неформальності. • Порівнюють й аналізують, як інформація передається за допомогою візуальних зображень (наприклад графіка, ілюстрації, фотографії новостей) і невізуальних текстів. • Аналізують, як повідомлення в медіа передаються за допомогою візуальних і звукових методів (наприклад редагування, кадри реакції, послідовність, фонова музика). • Порівнюють й аналізують, як висвітлюється одна й та ж подія в різних медіа (наприклад у газетах, на телебаченні, у документальних фільмах, блогах, інтернеті). • Вміють критично оцінювати змістову спрямованість повідомлень в одному й тому ж медіа залежно від конкретної аудиторії та мети. • Порівнюють, як відрізняються медіаповідомлення, що відбивають соціальні та культурні погляди, від традиційних текстів. • Аналізують, як медіаповідомлення передаються за допомогою візуальних і звукових методів (наприклад редагування, кадри реакції, послідовність, фонова музика). • Критично оцінюють, як індивідуальне сприйняття або упередженість у висвітленні однієї й тієї ж події впливає на аудиторію. • Оцінюють об'єктивність висвітлення однієї й тієї ж події в різних типах медіа.
Соціальні науки (Social Studies)
Учень застосовує навички критичного мислення щодо використання інформації, отриманої з різних джерел, включаючи електронну техніку. Очікується, що учні вміють:
<ul style="list-style-type: none"> • Використовувати первинні та вторинні джерела, такі як комп'ютер, програмне забезпечення, бази даних, медіа та новинні служби, біографії, інтерв'ю та артефакти для отримання інформації.

Продовження таблиці 4.5

<ul style="list-style-type: none"> • Аналізувати інформацію шляхом категоризації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, протиставлення, знаходження основної ідеї, узагальнення та прогнозування, а також виявлені факти та висновки. • Пояснювати та використовувати різні методи, які історики використовують для інтерпретації минулого. • Досліджувати, інтерпретувати та використовувати різні медіаджерела. • Оцінювати достовірність джерела на основі порівняння з іншими джерелами, інформації про автора. • Виявляти упередженість у медіаджерелах. • Використовувати відповідні математичні навички для інтерпретації інформації, зокрема карт і графіків.
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention)
3 клас
<ul style="list-style-type: none"> • Вміти описати, як медіа можуть впливати на поведінку щодо здорового способу життя. • Вміти продемонструвати способи передання медичної інформації, наприклад плакати, відео та брошури. • Середня школа • Виявляти й аналізувати різні медіа та технології, що впливають на здоров'я людини. • 7–8 клас • Пояснювати особливості впливу медіа та технологій на здоров'я людини, наприклад перегляд телевізора, читання газет або реклами. • Пояснити, яким чином виробляють медіа з метою впливу на рішення про покупку

Освітня асоціація штату Техас співпрацює з «Temple Hobbs» з метою розроблення навчальних програм для розвитку медіаграмотності вчителів. Матеріали містять відеоролики, прес-релізи та дискусійні запитання, розроблені таким чином, що узгоджуються з принципом «візуалізація та представлення» норм, які були введені в дію у 1998 р. Авторські права на них було відновлено, і штат їх більше не використовує. Техас не має нічого подібного для вчителів – хоча розробляються електронні посібники, пов'язані із медіаграмотністю, для вчителів [407]. Тим не менш, «значною мірою тому, що штат Техас підтвердив важливість медіаграмотності, зросла кількість ресурсів та навчальних програм, доступних для викладачів освітньої системи K-12» [511].

Нью-Мексико. У Нью-Мексико є набір вимог для закінчення середньої школи, який охоплює певну кількість факультативів, а в законах штату визначено, що медіаграмотність може бути запропонована як факультатив. Проектна група з медіаграмотності в Нью-Мексико співпрацювала із законодавцем 2009 р. з метою запровадження законопроекту, який передбачає, що курс із медіаграмотності буде запропоновано учням шостих-дванадцятих класів закладів освіти штату. У результаті законопроект затвердили зі змінами, які дозволяли школам запропонувати курс як факультативний. Це відображено у звіті про фінансовий вплив штату, який показав, що впровадження курсів з вивчення медіаграмотності потребує перегляду «трудомістких» стандартів освіти. Деякі законодавці були занепокоєні тим, що пройшли нефінансований мандат, який може призвести до того, що держава не зможе забезпечити вчителів навчальними матеріалами, що сприятимуть навчанню медіаграмотності. Законопроект, не зважаючи на зміни, фіксує медіаграмотність у полі зору політиків [834].

Закон є чинним із 2009 р., що зробило Нью-Мексико одним з перших, що визнали цінність медіаграмотності, поряд із Флоридою й Огайо. Подальша спроба впровадження медіаграмотності як факультативу 2011 р. не вдалася. Як і в інших штатах, елементи медіаграмотності було інтегровано до освітніх стандартів у межах навчальних предметів: мовне мистецтво, соціальні науки та здоров'я/профілактика (табл. 4.6) [775].

Таблиця 4.6

Бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Нью-Мексико з мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики

Бенчмарк для учнів K-12
Мовне мистецтво (Language Arts)
Література та медіа. Учні використовують літературу та медіа, щоб розвинути розуміння людей, суспільства та себе
3 клас
<ul style="list-style-type: none"> • Надають обґрунтовані судження про мету медіапродукції.
6 клас
<ul style="list-style-type: none"> • Порівнюють і оцінюють друковані та недруковані версії літературних творів
Соціальні науки (Social Studies)
5–8 класи
<ul style="list-style-type: none"> • Інтерпретують, критично оцінюють і повідомляють інформацію соціальних досліджень з різних джерел (люди, ЗМІ, технології, комп'ютери та бібліотеки).

Продовження табл. 4.6

9–12 класи
<ul style="list-style-type: none"> • Вміють аналізувати надійність і достовірність медіаджерела щодо соціальних досліджень. • Вміють оцінювати й обирати найбільш переконливі концепції соціальних досліджень і словниковий запас для вивчення питань і проблем.
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention)
4 клас
<ul style="list-style-type: none"> • Вміють пояснити, як медіа впливають на думки, почуття та поведінку щодо здоров'я.
5–8 класи
<ul style="list-style-type: none"> • Вміють аналізувати, як повідомлення з медіа та інших джерел впливають на поведінку щодо здорового способу життя.
9–12 класи
<ul style="list-style-type: none"> • Оцінюють вплив медіа на здоров'я особистості, сім'ї, однолітків

У 2017 р. у Нью-Мексико було ухвалено «меморіал» (аналогічний резолюції), відповідно до якого законодавчий орган штату провів дослідження передового досвіду щодо навчання медіаграмотності учнів і студентів. Було ухвалено закон за сприяння консультативного комітету MLN (Media Literacy Now) на двопартійній основі з великим відривом – 2019 р. Проте губернатор наклав вето на цей закон, зазначаючи, що Департамент державної освіти може виконувати цю роботу без директиви законодавчого органу [521]. Однак з ухваленням законопроєкту Палатою представників і Сенатом законодавчий орган Нью-Мексико уклав двопартійну угоду про те, що медіаграмотність є пріоритетом, і затвердив значне фінансування програми підготовки вчителів, що є ключовим кроком для забезпечення впровадження медіаграмотності у всі школи штату.

Вашингтон. У травні 2018 р. Міжнародним товариством технологій в освіті (ISTE – the International Society for Technology in Education) було видано оновлені Стандарти вивчення освітніх технологій (Educational Technology Learning Standards) [546]. У стандартах викладено способи використання технологій для вдосконалення навчання та викладання, приділено увагу підвищенню рівня цифрового громадянства (стандарт ISTE2) і медіаграмотності (стандарти ISTE1 і 3). У Стандарті цифрові громадяни визначені як особи, які визнають, цінують права, обов'язки та можливості жити, вчитися й працювати в цифровому світі,

дотримуються безпечної, правової й етичної поведінки. Медіаграмотність трактується як здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати, створювати та діяти, використовуючи різні форми комунікації.

Особливу увагу в Стандартах вивчення освітніх технологій звертають на важливість медіаграмотності: «учні мають вільно аналізувати медіаповідомлення. За оцінками деяких експертів, за своє життя ми бачимо більше двох мільйонів рекламних оголошень. Розрізнення медіаповідомлень у цифрових медіа, як реальних, так і прихованих, є важливою навичкою XXI ст. Учні оцінюють інформацію в будь-якому форматі, включаючи цифрові носії. Аналіз впливу медіа – важлива навичка, якою необхідно оволодіти в науці, мистецтві, соціальних дослідженнях, мистецтві англійської мови, історії, здоров'ї й у всіх інших предметних галузях. Освітні технології дають унікальну можливість зміцнити навички критичного мислення й аналізу в різних дисциплінах. Враховуючи відгуки групи експертів, яка розглядала проєкт стандартів на упередженість і культурну чутливість, OSPI включила бенчмаркс успішності учнів з медіаграмотності» [546] (табл. 4.7) [с. 5].

Таблиця 4.7

Бенчмаркс учнів з медіаграмотності для учнів K-12 штату Вашингтон з основ вивчення освітніх технологій

Бенчмаркс для учнів K-12
2 клас
<ul style="list-style-type: none"> • Розуміють, як цифровий простір впливає на їхнє життя. • Знають, як дотримуватися правил безпеки під час використання інтернету. • Демонструють розуміння важливості збереження конфіденційності власної інформації.
3–5 класи
<ul style="list-style-type: none"> • Демонструють розуміння ролі, яку відіграє онлайн-ідентичність у цифровому світі. • Знають, як оцінювати достовірність і актуальність медіаджерел.
6–8 класи
<ul style="list-style-type: none"> • Вміють створювати медіатексти, використовуючи різні цифрові інструменти, зокрема текстові, візуальні, графічні тощо. • Розуміють питання інтелектуальної власності, як у друкованих, так і в цифрових медіа, зокрема авторське право. Знають правила посилання та цитування медіаджерел. • Демонструють здатність оцінювати достовірність і актуальність медіаджерел.

Продовження табл. 4.7

9–12 класи
<ul style="list-style-type: none"> • Розуміють питання інтелектуальної власності, як у друкованих, так і в цифрових медіа, зокрема авторське право. Знають правила посилання та цитування медіаджерел. • Демонструють здатність управління своїми особистими даними задля забезпечення конфіденційності та безпеки в цифровому форматі. Знають про технології збору даних, що використовуються для відстеження їх навігації в інтернеті. • Збирають інформацію з цифрових ресурсів, використовуючи різні інструменти та методи для створення колекцій артефактів, які демонструють значущі зв'язки або висновки. • Публікують або представляють контент, який налаштовує повідомлення та середовище для їх цільової аудиторії. • Чітко й ефективно передають складні ідеї, створюючи або використовуючи різні цифрові об'єкти, такі як візуалізації, моделі або симуляції. • Створюють оригінальні роботи або відповідально переробляють, або переробляють цифрові ресурси на нові творіння. • Вибирають відповідні платформи й інструменти для досягнення бажаних цілей їх створення або спілкування

Освітні стандарти з мистецтва (The Art Learning Standarts) штату Вашингтон містять вимоги до знань і навичок учнів, які вони мають опанувати з 5 окремих навчальних дисциплін: танець, медіамистецтво, музика, театр і образотворче мистецтво.

У березні 2017 р. було видано освітні стандарти з медіамистецтва (Media Arts) K-12 [818]. На основі аналізу стандартів ми виокремили бенмаркс учнів з медіаграмотності:

- інтерпретувати основну думку та зміст художнього твору;
- обирати, аналізувати та інтерпретувати художні роботи для презентації;
- застосовувати критерії для оцінювання художнього твору;
- порівнювати твори мистецтва з суспільним, культурним та історичним контекстом для поглиблення його розуміння.

Елементи медіаграмотності інтегровано до освітніх стандартів у межах навчальних предметів: мовне мистецтво [391], соціальні науки [819] та здоров'я/профілактика [817] (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

Бенмаркс щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Вашингтон з мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики

Бенчмаркс для учнів K-12	
Мовне мистецтво (Language Arts)	
Література та медіа. Учні використовують літературу та медіа, щоб розвинути розуміння людей, суспільства й себе.	
3 клас	
<ul style="list-style-type: none"> • Надають обґрунтовані судження про мету медіапродукції. 	
6 клас	
<ul style="list-style-type: none"> • Порівнюють і оцінюють друковані та недруковані версії літературних творів 	
Соціальні науки (Social Studies)	
5–8 класи	
<ul style="list-style-type: none"> • Інтерпретують, критично оцінюють і повідомляють інформацію соціальних досліджень з різних джерел (люди, ЗМІ, технології, комп'ютери та бібліотеки). 	
9–12 класи	
<ul style="list-style-type: none"> • Вміють аналізувати надійність і достовірність медіаджерел щодо соціальних досліджень. • Вміють оцінювати й обирати найбільш переконливі концепції соціальних досліджень і словниковий запас для вивчення питань і проблем 	
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention)	
1 клас	
<ul style="list-style-type: none"> • Використовують тексти, аудіо-, візуальні матеріали та інші докази, щоб виявити основні ідеї або ключові деталі певної теми. • Визначають різні види джерел для опрацювання певної теми. 	
2 клас	
<ul style="list-style-type: none"> • Критично оцінюють медіатекст, розрізняючи факти та думки. • Вміють аргументувати власну думку, спираючись на друковані, усні та цифрові технології. • Використовують різні друковані та недруковані джерела для виявлення й опису основних демократичних ідей (свободи, справедливості, рівності, прав, відповідальності). 	
3 клас	
<ul style="list-style-type: none"> • Вміють розрізняти факти від думок, обирати нефейкові медіатексти. 	

Продовження табл. 4.8

5 клас

- Оцінюють актуальність фактів, які використовують для формування думки чи позиції з питання або події.
- Формулюють аргументи, використовуючи твердження та докази з декількох джерел.
- Критично оцінюють медіатексти в друкованих (наприклад плакати, есе, листи, дебати, промови та звіти) і цифрових (наприклад інтернет, соціальні мережі та цифровий документальний фільм) джерелах.
- Уміють розрізняти способи маніпуляції в медіатекстах.

9–12 клас

- Вміють оцінювати вплив медіа на здоров'я особистості, сім'ї, однолітків

Каліфорнія. Історична та соціальна галузь освіти в Каліфорнії є одними із найповніших у країні щодо опису очікувань освіти в галузі медіа. Норми потребують від учнів «оцінювання, отримання та захисту позиції щодо впливу медіа на політичне життя Америки»:

- значення та важливість вільної та відповідальної преси;
- роль електронних, ефірних, друкованих медіа та інтернету як засобів комунікації в американській політиці;
- як державні службовці використовують медіа для спілкування з громадянами й формування громадської думки» [568].

У 2018 р. Каліфорнія ухвалила закон, за яким Департамент освіти має розміщувати на своєму вебсайті список ресурсів і навчальних матеріалів з медіаграмотності для шкільних округів, зокрема програми підвищення кваліфікації вчителів з медіаграмотності. Департамент також повинен кожного року проводити опитування, щоб зрозуміти, як бібліотекарі, вчителі, директори шкіл інтегрують медіаграмотність до навчальних дисциплін.

Автор законопроєкту – сенатор штату Каліфорнія Б. Додд (B. Dodd) – зауважив, що поштовхом до розроблення цього закону були дослідження Стенфордського університету 2016 р. «Оцінювання інформації: наріжний камінь онлайн-міркувань громадян» (Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning) [451]. Це дослідження показало, що 80% учнів середньої школи не вміють критично оцінювати медіатекст, зокрема, не можуть розрізняти рекламний текст, що має маркування «спонсорований вміст», від новин. Старшокласники не можуть відізнати автентичний вебсайт «Fox News» у Facebook від фальшивого акаунта.

В інтерв'ю виданню «Голос Америки» Б. Додд зазначив: «Американським школярам потрібні навички критичного мислення. Навчаючи їх аналізувати та критично сприймати медіатексти в різних медіа, ми вчимо їх ухвалювати обґрунтовані рішення» [665].

Учням старшої школи пропонують розглянути роль лобювання медіа в процесі законотворення на кожному з трьох рівнів влади. Стандарти вивчення англійської мови в штаті свідчать, що до 12 класу учні мають вміти самостійно читати літературу, журнали, газети та інтерактивні джерела. На думку Т. Адамса (T. Adams) – директора Департаменту стандартів освіти Каліфорнії, навчальних програм та відділу навчальних ресурсів – учням важливо розуміти роль медіа в процесі історичних подій, зокрема таких, як рух за громадянські права [292].

«Стандарти з мистецтва для шкіл Каліфорнії» (California Art Standards for Public Schools) містять стандарти з 5 видів мистецтв, зокрема «Стандарти Каліфорнії з медіамистецтва».

Метою впровадження стандартів з медіамистецтва є розвиток медіаграмотності учнів. Медіамистецтво в Стандартах визначено як окрема самостійна дисципліна, основні категорії якої охоплюють галузі: фотографія, оброблення зображень, звук, анімація, відео, вебдизайн, графічний, віртуальний, інтерактивний, мультимедійний і віртуальний дизайни.

Стандарти з медіамистецтва є актуальними, зважаючи на розвиток технологій. Грамотність у медіамистецтві є обширною, різноманітною, охоплює творчі, концептуальні та технічні компетенції, що існують у всьому світі. «Медіамистецтво – нова основа для комунікації, дизайну і соціальної взаємодії у світі, який все більше орієнтується на цифрові технології, креативну економіку» [374, с. 57]. Отже, учні мають отримати досвід у таких галузях:

- мультимедійна комунікація: здатність спілкуватися та висловлювати власну думку в різних медіаформах або комбінованих медіа з використанням різних інструментів і процесів для конкретних цілей, певної аудиторії;
- міждисциплінарна інтеграція: проєкти з медіамистецтва можуть охоплювати види мистецтва, такі, як відеотрансляція документальних фільмів, драматичних історій та інформаційних бюлетенів для шкільного містечка;
- дизайн-мислення: проблемно-орієнтований підхід до створення ітерацій, прототипів і моделей;
- медіа- та цифрова грамотність: учні, які вивчають медіамистецтво, уміють розрізняти факти від суджень, правдиву інформацію від фейкової, створювати власні медіаповідомлення та медіапродукти, а також безпечно взаємодіяти у віртуальному середовищі.

У «Стандартах з медіамистецтва» зазначено, що класи з медіамистецтва можуть мати різні форми. У таких класах, як виробництво відео, анімація та ігровий дизайн, учні можуть спільно брати участь у мозковому штурмі, написанні, розкадруванні, а також в організації власних проєктів.

Стандарти представлено в лінійному послідовному форматі, але вчителі можуть їх використовувати на власний розсуд. У табл. 4.9 зазначено бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Каліфорнія з медіамистецтва.

Таблиця 4.9

**Бенмарк
щодо медіаграмотності для учнів K-12
штату Каліфорнія з медіамистецтва**

Бенчмарк для учнів K-12
Медіамистецтво (Media Arts)
<ul style="list-style-type: none"> • Демонструють і пояснюють, як твори мистецтва та ідеї в ЗМІ співвідносяться з різними контекстами, цілями та цінностями, такими як соціальні тенденції, влада, рівність і особиста / культурна ідентичність. • Критично оцінюють і ефективно взаємодіють з юридичним, технологічним, системним і професійним контекстами медіамистецтва, враховуючи громадянські цінності, медіаграмотність, соціальні мережі, віртуальне середовище та цифрову ідентичність. • Демонструють взаємозв'язок ідей і творів з медіамистецтва з різними контекстами, цілями та цінностями, такими як пропаганда й істина. • Критично досліджують і активно взаємодіють з юридичними, технологічними, системними та професійними контекстами медіамистецтва з урахуванням громадянських цінностей, медіаграмотності, цифрової ідентичності й інтерактивності артиста / аудиторії. • Демонструють взаємозв'язок ідей і творів з медіамистецтва з особистим і глобальним контекстом. • Критично досліджують юридичний, технологічний, системний, культурний і професійний контексти творів з медіамистецтва, враховуючи вплив на людей і суспільство

У «Стандартах світових мов для шкіл Каліфорнії» (World Languages Standards for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve) зазначено, що для досягнення успіху в XXI ст. учням «необхідно розвинути комунікативні та культурні навички та грамотність у декількох мовах і культурах світу, а також розвинути знання англійської мови та предметну грамотність» [882]. Зокрема, у Стандартах визначено «Карту навичок XXI ст.» [375], у якій виокремлено 4 види грамотності: інформаційна, технологічна, емоційна та медіаграмотність (рис. 4.2).

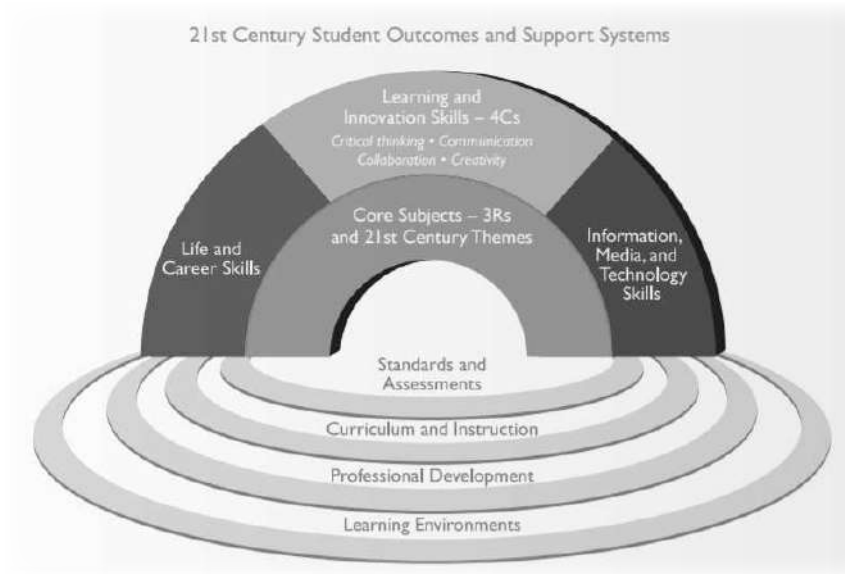


Рис. 4.2 Карта навичок XXI ст., визначена в освітніх стандартах штату Каліфорнія

Медіаграмотність трактують як «грамотність, за допомогою якої учні, як активні громадяни світу, оцінюють достовірність джерел, щоб зрозуміти, як медіа відображають і впливають на мову та культуру» [882, с. 52]. Нами виокремлено бенмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Каліфорнія з мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики (табл. 4.10).

Таблиця 4.10

**Бенмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12
штату Каліфорнія з мовного мистецтва,
соціальних наук, здоров'я та профілактики**

Бенчмарк для учнів K-12
Світові мови
<ul style="list-style-type: none"> • Розвивають інформаційну, емоційну та медіаграмотність. • Вміють опрацьовувати кілька джерел інформації, представлених у різних форматах і носіях (наприклад візуально, кількісно, усно), щоб ухвалювати обґрунтовані рішення та вирішувати проблеми, оцінюють достовірність і точність кожного джерела, визначають будь-які розбіжності в даних. <ul style="list-style-type: none"> • Використовують відповідні знання та навички для оцінювання достовірності та правдивості джерел, щоб зрозуміти, як медіа відображають і впливають на мову та культуру. • Використовують правдиві (нефейкові) медіа та технології для презентації та публікації

Продовження табл. 4.10

Мовне мистецтво (Language Arts)	
4 клас	
<ul style="list-style-type: none"> Визначають роль медіа в акцентуванні уваги до подій і формуванні думки з певних питань. 	
5 клас	
<ul style="list-style-type: none"> Виявляють, аналізують і критично оцінюють методи переконання (наприклад обіцянки, виклики, узагальнення тощо), визначають помилки, що використовуються в усних презентаціях і повідомленнях медіа. Аналізують медіа як джерела інформації, розваги, переконання, інтерпретації подій і передання культурних цінностей. 	
6 клас	
<ul style="list-style-type: none"> Визначають методи переконання та пропаганди, використані на телебаченні, неправдиву та фейкову інформацію. 	
11–12 класи	
<ul style="list-style-type: none"> Розпізнають стратегії, що використовують медіа для інформування, переконання, розваги та передання культури (наприклад реклама, увічнення стереотипів, використання візуальних уявлень, спецефекти, мова) 	
Соціальні науки (Social Studies)	
9–12 класи	
<ul style="list-style-type: none"> Вміють критично оцінювати вплив медіа на американське політичне життя. Усвідомлюють значення та важливість вільної та незаангажованої преси. Усвідомлюють роль друкованих та електронних медіа, як засобів комунікації в американській політиці. Знають та вміють критично оцінювати, як державні службовці використовують медіа для комунікації з громадянами, формування громадської думки 	
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention) [505]	
<ul style="list-style-type: none"> Критично оцінювати вплив методів маркетингу та реклами, включаючи використання рольових моделей та їх вплив на вживання алкоголю, тютюну та наркотиків. Пояснювати, як культура та медіа впливають на звички вживання алкоголю та наркотиків. Знати, як здійснюється вплив реклами та методів маркетингу на вибір продуктів харчування та напоїв. Вміти пояснити, як культура, медіа та інші чинники впливають на сприйняття тіла, гендерних ролей і сексуальності. Аналізувати, як у медіа зображено вогонь і вибухівку; Розрізняти достовірні та недостовірні джерела інформації про харчування 	

Колорадо. На думку, фахівчині з комунікацій та законодавиці Л. Каттер (L. Cutter), однієї з розробників Закону «Про впровадження медіаграмотності у початковій та середній освіті», «медіа-пейзаж у Колорадо різко змінився за останні кілька десятиліть. Учні штату Колорадо стикаються з найбільшим і найскладнішим інформаційним ландшафтом в історії людства, і надзвичайно важливо, щоб ми надали вчителям інструменти, необхідні для того, щоб допомогти нашій молоді краще зрозуміти навколишній світ. Розвиток медіаграмотності учнів сприятиме просуванню більш міцного та продуктивного громадянського дискурсу» [412]. Влучним, на нашу думку, є твердження Л. Картер, про трансформацію поняття «грамотність»: якщо раніше грамотність визначали, як уміння учня читати та писати, то на сьогодні «грамотність — це медіаграмотність у XXI ст.» [401]. У законі медіаграмотність було визначено як «здатність «отримувати доступ, аналізувати, оцінювати, створювати різні форми медіа, аналізувати надійність інформації та практикувати «цифрове громадянство, включаючи норми належної, відповідальної поведінки з медіа, протидіяти кібер-булінгу» [521].

Консультативним комітетом з питань медіаграмотності (MLAC — a media literacy advisory committee), який розпочав роботу у вересні 2019 р., у січні 2020 р. було розроблено рекомендації щодо навчання учнів критичному оцінюванню медіа, відрізнити реальні новини від «фейкових», а також визначати упередженість та дезінформацію в медіатекстах [389]. Керівник MLAC Н. Уайт (N. White) зазначила, що «рекомендації MLAC забезпечать критичну підтримку освіти з питань медіаграмотності, необхідної для забезпечення медіограмотного Колорадо, та уповільнення розповсюдження дезінформації» [652].

Ми проаналізували освітні стандарти штату Колорадо з усіх навчальних предметів [390]. Елементи медіаграмотності інтегровано до освітніх стандартів у межах навчальних предметів: мовне мистецтво, соціальні науки та здоров'я/профілактика (табл. 4.11).

Таблиця 4.11

Бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів K-12 штату Колорадо з мовного мистецтва, соціальних наук, здоров'я та профілактики

Бенчмарк для учнів K-12	
Мовне мистецтво (Language Arts)	
<ul style="list-style-type: none"> аналізують, роблять висновки, розрізняти факти від думок у процесі читання, усного мовлення, аудіювання; використовують читання, письмо, мовлення, аудіювання для визначення та розв'язання проблем, оцінювання надійності, точності та актуальності інформації; уміють добирати та використовувати релевантну інформацію з різних медіа-джерел 	

Продовження табл. 4.11

Соціальні науки (Social Studies)
<p>5–8 класи</p> <ul style="list-style-type: none"> аналізують історичні карти, фотографії, твори мистецтва та інші артефакти, розрізняючи історичні факти, упередженість, спотворення або пропаганду; оцінюють вплив медіа на формування державної політики США. <p>9–12 класи</p> <ul style="list-style-type: none"> пояснюють, як історичні описи, аргументи та судження можуть відображати упередженість автора щодо певного історичного періоду; оцінювати історичні дані в соціальному, політичному й економічному контексті, у якому їх було створено, перевіряти їх достовірність / упередженість; знаходити та порівнювати достовірну інформацію, отриману з багатьох джерел; оцінюють вплив медіа на формування громадської думки щодо державної політики США
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention)
<ul style="list-style-type: none"> уміють відрізнити неправдиву рекламу від точної інформації щодо вибору здорового харчування; аналізують, як сім'я, однолітки, медіа, культура та технології впливають на вибір продуктів харчування; аналізують, як медіа впливають на вибір товарів і послуг, пов'язаних з контролем ваги; аналізують, як сім'я, однолітки, медіа, культура та технології впливають на сприйняття тіла

Коннектикут. 8 січня 2020 р. Консультативною радою було ухвалено рекомендації Державній освітній раді щодо навчання учнів медіаграмотності, цифрового громадянства, безпечного, етичного, відповідального та ефективного використання медіа (Digital Citizenship, Internet Safety, and Media Literacy Guidelines and Recommended Actions) [423]. У Рекомендаціях визначено ресурси для вчителів, перелік тематики для інтеграції до шкільних навчальних предметів, очікувані результати після вивчення цих предметів. Зокрема, учні мають вміти керувати своєю цифровою ідентифікацією та репутацією, усвідомлювати наслідки власної поведінки в цифровому просторі; дотримуватися безпечної, законної й етичної поведінки в інтернеті; знати права й обов'язки щодо використання інтелектуальної власності; вміти керувати своїми особистими даними для забезпечення цифрової конфіденційності та безпеки, знати про технології збору даних, що використовують для їх відстеження тощо.

Таблиця 4.12

Бенчмарк щодо медіаграмотності для учнів К-12 штату Коннектикут з мовного мистецтва, соціальних наук [394]

Бенчмарк для учнів К-12
Мовне мистецтво (English Language Arts)
<ul style="list-style-type: none"> аналізують, роблять висновки, розрізняють факти від думок у процесі читання, усного мовлення, аудіювання; використовують читання, письмо, мовлення, аудіювання для визначення та вирішення проблем, оцінювання надійності, точності та актуальності інформації; уміють добрати та використовувати релевантну інформацію з різних медіа-джерел
Соціальні науки (Social Studies)
<p>5–8 класи</p> <ul style="list-style-type: none"> аналізують історичні карти, фотографії, твори мистецтва та інші артефакти, розрізняючи історичні факти, упередженість, спотворення або пропаганду; оцінюють вплив медіа на формування державної політики США. <p>9–12 класи</p> <ul style="list-style-type: none"> пояснюють, як історичні описи, аргументи та судження можуть відображати упередженість автора щодо певного історичного періоду; оцінювати історичні дані в соціальному, політичному й економічному контексті, у якому їх було створено, перевіряти їх достовірність / упередженість; знаходити та порівнювати достовірну інформацію, здобуту з багатьох джерел; оцінюють вплив медіа на формування громадської думки щодо державної політики США
Здоров'я/Профілактика (Health/Prevention)
<ul style="list-style-type: none"> уміють відрізнити неправдиву рекламу від точної інформації щодо вибору здорового харчування; аналізують, як сім'я, однолітки, медіа, культура та технології впливають на вибір продуктів харчування; аналізують, як медіа впливають на вибір товарів і послуг, пов'язаних з контролем ваги; аналізують, як сім'я, однолітки, медіа, культура та технології впливають на сприйняття тіла

Масачусетс. У штаті Масачусетс у березні 2020 р. було ухвалено Закон щодо медіаграмотності в державних школах (An Act relative to media literacy in public schools) [306]. У статті 71 пункті 98 зазначено, що «медіаграмотність» є широким поняттям, що охоплює споживання та виробництво медіа та цифрових продуктів, і визначається як можливість доступу, аналізу, оцінки, створення та участі в усіх формах комунікації, навички цифрового громадянства та безпеки в інтернеті, зокрема належної, відповідальної поведінки та запобігання кібербулінгу.

Закон передбачає створення робочої групи для оцінювання та розроблення рекомендацій щодо впровадження медіаграмотності, включаючи цифрове громадянство та безпеку інтернету, до стандартів K-12 штату, інтеграції найкращих практик медіаграмотності до всіх навчальних предметів. Робоча група у співпраці з експертами з медіаграмотності має надавати консультації вчителям, бібліотекарям, батьківським організаціям, адміністраторам. Департамент освіти має створити вебсайт ресурсів з медіаграмотності, а також співпрацювати з громадою K-12 щодо розроблення додаткових відкритих освітніх ресурсів для підтримки навчання медіаграмотності в школах.

На Департамент освіти покладено зобов'язання забезпечувати підтримку професійного розвитку вчителів та бібліотекарів, які забезпечують інтеграцію медіаграмотності з усіх основних предметів стандартів K-12, проведення тренінгів з медіаграмотності / цифрового громадянства з акцентом на розвиток навичок критичного оцінювання. Також Департамент освіти має проводити щорічне опитування адміністрацій шкіл, вчителів щодо стану інтеграції медіаграмотності до навчальних програм.

Щороку, починаючи з 1 червня 2021 р., Департамент освіти має звітувати перед законодавчим органом про стан інтеграції медіаграмотності в заклади середньої освіти штату та надати первинний звіт губернатору (Governor), Президенту Сенату (the President of the Senate) та Спікеру Палати (Speaker of the House) не пізніше, ніж через рік після дати набрання чинності цього акту [306].

Міннесота. У штаті Міннесота 2020 р. було ухвалено нові академічні стандарти [671] «Education code: prekindergarten – Grade 12». Для нашого дослідження важливою є частина № 3501.0650 «Від дитячого садка до 12 класу: стандарти мовлення, перегляду, аудіювання та медіаграмотності» (Kindergarten through grade 12 speaking, viewing, listening, and media literacy standards), у якій визначено, якими навичками медіаграмотності мають володіти учні [670] (табл. 4.13).

Таблиця 4.13

Навички медіаграмотності, якими мають володіти учні шкіл штату Міннесота

Пункти	Навички	
Пункт 1	Розуміння та співпраця (Comprehension and collaboration)	<ul style="list-style-type: none"> володіти комунікаційними навичками, правильно посилатись на думки інших людей, чітко та переконливо висловлювати власні ідеї; критично оцінювати інформацію, представлену в різних медіа; критично оцінювати погляд доповідача, міркування й використання доказів та риторики
Пункт 2	Презентація знань та ідей (Presentation of knowledge and ideas)	<ul style="list-style-type: none"> чітко та зрозуміло подавати інформацію, висновки та докази як доповідач, щоб слухачі могли розуміти хід думок, стиль викладу інформації має відповідати завданням, цілям та аудиторії; вміти використовувати цифрові засоби для подання інформації та показу презентацій; вміти добирати інформацію залежно від контексту та комунікаційних завдань, правильно володіти офіційною англійською мовою
Пункт 3	Медіаграмотність (Media literacy)	<ul style="list-style-type: none"> критично аналізувати інформацію в електронних, друкованих медіа та правильно використовувати ці джерела; спілкуватися за допомогою традиційних або цифрових мультимедійних засобів, вміти створювати та поширювати медіаповідомлення

Род-Айленд. З середини 90-х рр. вчителі штату Род-Айленд розробляють ініціативи щодо впровадження медіаграмотності в державні школи. У 2000–2003 рр. у межах проєкту Media SMART! підготовку отримали понад 75 викладачів, бібліотекарів та консультантів у Літніх інститутах або на курсах, позашкільних семінарах. Обізнані викладачі та бібліотекарі сприяли роботі позашкільних гуртків та часто інтегрували уроки медіаграмотності у свої заняття. Протягом всього проєкту їм допомагали професійні відеопродюсери, стажери та волонтери AmeriCorps. Державна рада з питань мистецтв штату Род-Айленд (Rhode Island State Council for the Arts) надала додаткове фінансування медіа-педагогам для роботи з учнями-учасниками проєкту Media SmART!.

Під керівництвом Державної ради з питань мистецтв штату Род-Айленд (Rhode Island State Council for the Arts) 2009 р. у середніх школах було проведено семінари та конкурси режисерів «Give Me 5». Це сприяло створенню життєво важливої та постійної платформи для виробництва молодіжних ЗМІ та формуванню досвіду навчання.

У 2003 р. у Род-Айлендському коледжі професор Леслі Богад вперше розробила курс з медіаграмотності, коли взяла на себе зобов'язання навчання персоналу школи в межах проекту Media SmART!. Відтоді майже 170 викладачів опанували вибіркового курсу, який досліджує необхідність розвивати навички читання, аналізу, інтерпретації та створення візуальних, письмових та цифрових текстів для молоді та дорослих.

У 2013 р. Університет Род-Айленда організував Літній інститут з цифрової грамотності – інтенсивну 42-годинну програму, яку було проведено в центральному кампусі Провіденса. Понад 700 викладачів шкільної системи К-12, бібліотекарі та викладачі коледжів взяли участь у програмі. Програма є частиною URI Graduate Certificate in Digital Literacy, сертифікованої змішаної навчальної програми, що складається з 12-кредитної програми, містить додаткові курсові роботи з медіаграмотності, цифрового авторства та мультимедіа, а також лідерства в галузі цифрової грамотності. Ця новаторська програма була офіційно визнана Національним планом освітніх технологій на 2016 р., розробленим Департаментом освітніх технологій США (U. S. Department Of Educational Technology).

У 2014 р. Університет Род-Айленда отримав 485 000 доларів США федерального фінансування Media Smart Libraries – програми підвищення кваліфікації з медіаграмотності шкільних та державних бібліотекарів штату. Понад 60 учасників отримали цифрові значки, розвиваючи свої навички доступу, аналізу, оцінювання та створення медіа в найрізноманітніших формах.

Навесні 2016 р. М. Трофі та Е. МакНіл звернулися до членів Генеральної Асамблеї щодо важливого значення медіаграмотності для громадянської освіти. Державні чиновники А. Сетчелл та А. Галло були одними з перших прихильників законопроекту, які закликали Департамент освіти Род-Айленда розглянути можливість впровадження програми з медіаграмотності до Програми базової освіти (Basic Education Program).

Юта. У штаті Юта 2015 р. було ухвалено закон, яким було запроваджено цифрову освіту учнів у школах. За законом у кожній школі була створена програма цифрового громадянства, що «дала можливість кожному учневі можливість створювати смарт-медіа» [504].

Ми проаналізували діяльність 14 штатів щодо розвитку та впровадження медіаграмотності до освітніх стандартів К-12. Як ми бачимо, у цих штатах ухвалено закони, що регулюють впровадження медіаграмотності до шкіл.

Щодо інших 36 штатів, то, звичайно, медіаграмотність теж певним чином інтегрована до освітніх стандартів К-12, але не є обов'язковою.

Наприклад, освітні стандарти Північної Кароліни підкреслюють важливість навичок візуальної грамотності. Очікується, що учні зможуть «ставити під сумнів повідомлення, представлені в медіа», «усвідомити силу впливу медіа» та «продувати медіа в різних форматах» [527]. У 2017 р. до Сенату було подано законопроект, що передбачає ... реалізацію плану цифрового навчання для підтримки державних шкіл Північної Кароліни (An Act to provide for ...the implementation of the digital learning plan to support North Carolina public schools) [307]. 26 квітня 2017 р. його було ухвалено в першому читанні, але подальшого його розгляду не відбулося.

Штат Вісконсін у формуванні медіаграмотності відводить ключову роль шкільним бібліотекам. У штаті Гаваї 2020 р. до Сенату було подано законопроект № 362 «Найкращі практики для розвитку та реалізації плану навчання цифрового громадянства та медіаграмотності в класах К-12» (Senate Bill 362 – Best practices for developing and implementing a plan to teach digital citizenship and media literacy in grades K through 12) [760]. Його розгляд у першому читанні заплановано на січень 2021 р.

Ми погоджуємось із американським дослідником Р. К'юбі [570], що розвиткові медіаосвіти заважають географічні та демографічні чинники. Сполучені Штати Америки є великою за територією та багаточисельною країною. Перепоною також є особливості американської структури освіти загалом, оскільки кожен зі штатів має свою незалежну політику в галузі середньої освіти, кожен заклад освіти впроваджує власні курикулуми та програми. Але водночас, як правильно зауважує К. Тайнер (С. Tyner) [832], державні структури управління освітою в США мають вплив на освітню політику кожного штату. У них достатньо влади не тільки тому, що вони контролюють великі грошові потоки, але й тому, що вони можуть робити огляд курикулумів і досвіду роботи. Також погоджуємось із зарубіжним дослідником О. Федоровим, який зауважує, що на відміну від інших англomовних країн (наприклад Канади та Сполученого Королівства), провідні медіаосвітні організації США, зокрема Національна телемедіарада, Центр медіаграмотності та Центр медіаосвіти, перебувають поза системою офіційної освіти. На його думку, «законодавці та населення загалом із запізненням усвідомили, що велика частина молоді, багато дорослих не володіють навичками розшифровувати медіаповідомлення, розпізнавати, звідки надходять ці повідомлення, і розуміти, як вони формують наш світ» [259].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень та освітніх стандартів США ми можемо зробити висновок, що в кожному штаті медіаграмотність інтегрована до освітніх стандартів. Але в 14 штатах вона є обов'язковою на законодавчому рівні. У всіх 50 штатах медіаосвіту інтегровано в навчальні предмети з англійської мови та мистецтв, історії та громадянського права, соціальних наук, еколого-медичного циклу, крім того медіаграмотність вивчаються на рівні факультативу.

Стан освіти в Канаді визначається Конституційним актом 1867 р. про Британську Північну Америку, якою було проголошено створення Канадської

конфедерації. Конституційний акт проголошує: «...у кожній і для кожної провінції, законодавство може у виключному порядку видавати закони щодо галузі освіти» [320]. Цей акт поклав початок децентралізованій системі освіти. Загальну модель шкільної освіти в Канаді подано в додатках.

У кожній провінції або територіальному окрузі департамент освіти несе відповідальність за організацію шкільної освіти. Навчальний план, механізми оцінювання розробляють централізовано або спільно зі шкільними радами. Всі провінції співпрацюють щодо розроблення навчальних планів для точних і природничих наук згідно з програмою шкільних досягнень SAIP (School Achievement Indicators Program). Навчальний план в різних провінціях варіюється з різним ступенем контролю над тим, які предмети вивчають, скільки на їх вивчення відведено часу та як варіюватимуться програми в залежності від здібностей учнів [677].

За винятком провінції Саскачеван всі провінції та території встановили федеральний компонент навчального плану, що містить 80% предметів, і 20% навчальних предметів визначають на місцевому рівні. У провінції Юкон використовують навчальний план Британської Колумбії, Північно-західні території адаптували навчальний план провінції Альберта. Особливості перевірки шкіл і шкільних округів міністерствами та департаментами щодо їх відповідності до основних положень навчального плану відрізняється в різних провінціях.

Канада — одна з найбільш розвинених країн світу в галузі медіаосвіти. Медіаграмотність є невіддільним компонентом шкільних навчальних планів з англійської мови [798; 802; 803; 804; 821]. Майже в кожній канадській провінції є власна асоціація діячів медіаосвіти, яка проводить науково-методичні конференції, видає медіаосвітню періодику (газети, журнали), публікує навчально-методичні матеріали тощо. Один з лідерів канадської медіапедагогіки К. Ворсноп (C. Worsnop) вважає, що медіа необхідно вивчати не тільки, щоб дати школярам або студентам ті чи інші знання, але тому, що «медіа сьогодні — це наше довкілля, і було б нерозумним ігнорувати все те, що нас оточує» [887]. На нашу думку, така позиція може переконати багатьох скептиків, які вважають, що в школі потрібно, наприклад, вивчати екологію, але не слід вивчати медіаграмотність.

Провінція Онтаріо була першою провінцією Канади, яка висунула вимоги до впровадження медіаосвіти. У 1987 р. було визначено, що десяту частину курикулумів з англійської мови для 7–8 класів та одну третину курикулумів з англійської мови для 9–10 та 11–12 класів становить тематика з медіаграмотності. У 1995 р. медіаосвіту було впроваджено до загального курикулуму Онтаріо: Політика та результати для 1–8 класів (Ontario's Common Curriculum: Policies and Outcomes for Grades 1–8) [649].

У 2006 р. в Онтаріо запроваджено новий курикулум з англійської мови для 1–8 класів, у якому нарівні з усним спілкуванням, читанням та письмом структурним елементом зазначено медіаграмотність. Визначено очікувані результати учнів з медіаграмотності:

- демонструють розуміння різновидів медіатекстів;
- визначають різноманітність форм медіа та пояснюють, як прийняті правила та прийоми, пов'язані з ними, використовують для створення змісту;
- створюють різноманітні медіатексти для різних цілей і аудиторій, використовуючи відповідні форми, правила та прийоми;
- розмірковують та визначають власні переваги в тлумаченні та створенні медіа, визначають, що треба вдосконалити, які стратегії вони виявили найбільш корисними для розуміння та створення медіатекстів [798].

Спируючись на очікувані результати, викладені в курикулумі, вчителі розробляють програми та розділи, що дають змогу учням продемонструвати очікувані результати на кожному рівні вивчення. Важливо, щоб учителі мали міцну концептуальну базу. Наступні вісім ключових понять, розроблених Асоціацією медіаграмотності (AML), забезпечують теоретичну базу для медіаосвіти в Онтаріо та надають вчителям спільну мову та основу для обговорення. Ці поняття ґрунтуються на змісті курикулуму та забезпечують міцні організаційні засади, а також містять корисні поради для початку вивчення засобів масової інформації.

В Онтаріо медіаграмотність також інтегровано до курикулумів «Здоров'я та фізичне виховання» [799], «Суспільні та гуманітарні науки» [800] (Social Sciences and Humanities).

Курикулум з англійської мови (English Language Arts Curriculum) [357] Британської Колумбії, розроблений 2006 р., містить компонент медіаосвіти. Метою курикулуму є надання учням можливостей для особистісного та інтелектуального зростання через мовлення, аудіювання, читання, перегляд, письмо та формування уявлення про світ, а також підготовка їх до ефективної участі в усіх напрямках суспільної діяльності. З цієї метою ключові аспекти медіаосвіти були впроваджені в усі навчальні програми з розвитку читання та спостереження, письма та уявлення.

У курикулумі з соціальних наук (Social Studies curriculum) [360] зазначено, що «значну частину інформації, яку отримує громадськість щодо питань та подій, сприймають через медіа — із газет та журналів, телебачення та радіо, а також інтернету». Аналіз медіатекстів визначається у навчальній програмі як один із ключових компонентів, оскільки «дає змогу учням критично та незалежно думати про проблеми, які їх стосуються».

У Британській Колумбії медіаосвіта також є міждисциплінарною, інтегрованою до всіх курикулумів K-12, зокрема до курсів «Візуальне мистецтво» (Visual arts) [356], «Освіта в галузі охорони здоров'я та кар'єри» (Health and Career Education) [358] тощо.

У 1994 р. Міністерством освіти та навчання спільно з Асоціацією з медіаосвіти Британської Колумбії було створено «Посібник з планування навчальних програм з медіаосвіти» (A Cross-Curricular Planning Guide for Media Education), у якому було чітко прописано алгоритм інтеграції медіаосвіти до курикулумів Британської

Колумбії. Ключовими темами медіаосвіти було обрано: медіа (призначення, цінності, подання, кодекси, конвенції, характеристики, виробництво); інтерпретацію та вплив медіа на аудиторію (інтерпретація, вплив медіа на аудиторію, вплив аудиторії на медіа); медіа та суспільство (контроль, сфера застосування) [359].

Наведемо приклади інтеграції медіаосвіти до курикулумів:

- англійська мова (English Language Arts) – критика та створення рекламних роликів;
- образотворче мистецтво (Visual Arts) – аналіз зображень з огляду на вік, стать, статус та інші характеристики цільової аудиторії;
- особистісний розвиток (Personal Planning) – вивчення впливу засобів масової інформації на організм та вибір здорового способу життя;
- драматичне мистецтво (Drama) – критичний перегляд професійних та аматорських театральних постановок, драматичних фільмів і телевізійних програм, визначення мети їх створення та впливу на аудиторію;
- суспільні науки (Social Studies) – порівняння зображень давніх націй, цивілізацій у медіа [520].

Альберта є частиною Західного та Північного канадського протоколу про співпрацю в освіті (Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education – WNCP), основою якого є курикулум з англійської мови, розроблений 1996 р.

У курикулум з англійської мови Альберти інтегровано читання, письмо, аудіювання, мовлення, перегляд та репрезентацію. У курикулумі визначено вимоги: вивчення та створення найрізноманітніших типів текстів та форм, зокрема усний, друкований, візуальний та мультимедійний формати; наголошено на важливості контексту, включаючи аудиторію та мету створення й розуміння учнями «текстів».

Створення медіатекстів, вивчення взаємозв'язку між текстом та аудиторією та аналіз радіо, телебачення, фільмів, вмісту вебсайтів та багатьох форм реклами визначено в провінції Альберта складниками курикулуму з англійської мови.

У Курикулумі з англійської мови (для К-9) зазначено: поняття «тексти» стосується не лише друкованих, але й усних та візуальних, які можна обговорити, вивчити та проаналізувати. Крім того, на тексти впливають шляхи, якими вони передаються (комп'ютер, телебачення, радіо, книга).

Для складання, осмислення та відповіді на такі тексти учні потребують знань, умінь і навичок (аудіювання, мовлення, читання, письмо, перегляд та представлення). Усні тексти містять розповіді, діалоги, промови та бесіди. Візуальні тексти – картинки, схеми, жести та невербальне спілкування. Комбінації усних, друкованих чи візуальних текстів містять відео, фільми, мультфільми, театр та танці [296].

У курикулум з інформаційних та комунікаційних технологій [297] теж інтегровано медіаграмотність.

У Манітобі медіаосвіта інтегрована до курикулуму з англійської мови [606], який було затверджено 2020 р., курикулумів з інформаційних технологій, суспільних наук, візуального мистецтва тощо [647].

З 1992 р. у Нью-Брансвіку в закладах середньої освіти викладають предмет «Вивчення медіа» (Media Studies). У 2014 р. було затверджено курикулум з вивчення медіа (Media Studies Curriculum) [684]. Курикулум містить мету, підходи до навчання, навчально-методичне забезпечення, результати навчання учнів, теми для вивчення тощо (табл. 4.14).

Таблиця 4.14

**Курикулум «Вивчення медіа»
(Media Studies)**

Назви тем	Результати навчання та ключові питання		
	Учні знають, як впливають медіа	Учні деконструюють широкий спектр медіатекстів	Учні аналізують та критично використовують медіатексти, використовуючи наявні технології та ресурси
Медіаграмотність: основні знання (Media Literacy: Foundational Knowledge)	Запитання	Чи конструюють медіа реальність? Чи впливають медіа на вибір? Як популярна культура впливає на повсякденне життя?	
Фільм, телебачення, відео (Film, Television, and Video)		Як відео, телебачення та фільми впливають на суспільство? Які технології впливу використовують? Чи будуть популярними в майбутньому відео, телебачення та фільми?	
Реклама, маркетинг та ви (Advertising, Marketing and You)		Що впливає на вибір медіа? Як впливає маркетинг?	
Медіа та інтернет (Media and the Internet)		Чи всі ресурси в інтернеті можна вільно використовувати? Чи виникають витрати під час використання соціальних медіа та інших інтернет-сайтів? Яка ваша ідентичність? Чим відрізняється цифрова ідентичність?	
Самостійний проект (Self-Study Project)			

Медіаосвіта інтегрована до курикулумів усіх предметних дисциплін, але найбільш суттєво компоненти медіосвіти представлено в курикулумах з англійської мови та суспільних наук.

У Ньюфаундленді, Лабрадорі, Нью-Брансвіку, Новій Шотландії та інших провінціях Канади ролі медіаграмотності, критичного мислення, інформаційної та візуальної грамотності присвячено значну частину програмного матеріалу курикулумів з англійської мови [683, с. 173–188]. Курикулум вибудовується на концепції, що грамотність – це більше, ніж вміння читати, писати та розмовляти. Учні мають бути грамотними споживачами медіа, які можуть і хочуть використовувати критичний аналіз медіатекстів. Медіаграмотність визначено як здатність учнів розуміти, як організують, поширюють та створюють значення такі мас-медіа, як телебачення, фільм, радіо та журнали. «Медіаграмотність – це форма критичного мислення, яка є міждисциплінарною. Це більше про влучні запитання, ніж про правильні відповіді» [648].

Сполучене Королівство. Історія медіаосвіти у Сполученому Королівстві налічує вже кілька десятиліть. Як і в багатьох інших країнах, цей рух розпочався з кіноосвіти, а згодом охопив більш широкий спектр (преса, телебачення, інтернет тощо).

У 70-х – 80-х рр. ХХ ст. медіаосвіта в Сполученому Королівстві поширилася зі створенням нових кіноосвітніх курсів для середньої школи та пізніше нових курсів з медіа, які було вміщено в екзаменаційний список для 16–18-річних учнів. У зв'язку з розвитком семіотичних теорій у 70-х роках медіаосвіта стала більше орієнтуватися на структуралістське трактування медіатекстів як знакових систем (representation paradigm).

У 80-х рр. ХХ ст. активна діяльність Британського кіноінституту в галузі медіаосвіти сприяла тому, що урядом Сполученого Королівства медіаосвіта була офіційно інтегрована до Національного навчального плану Англії й Уельсу в межах освітньої реформи 1988 р. [789].

Законом про реформу освіти (1988 р.) було впроваджено Національний навчальний план. Нова реформа стала логічною кульмінацією «першої хвилі» (1970-ті рр.) пошуку та поширення кращої освітньої практики у Сполученого Королівства. «Позитивні результати цього етапу проявилися в широкому застосуванні комп'ютерного навчання, сфокусованості на формуванні творчого та критичного мислення учнів тощо» [151].

У цьому документі було зазначено, що вивчення медіа – «частина дослідження сучасної культури, поряд з більш традиційними літературними текстами. Телебачення, кіно та відео – важливі складники досвіду дітей, які вчителі мають брати до уваги. Ми вважаємо, що дітям необхідно надавати можливість для використання їх критичних здібностей щодо цих основних аспектів сучасної культури» [789, с. 113].

Важливо, що в цей період було визначено зміст шкільної медіаосвіти (предмета «вивчення медіа» – Media Studies). «Мета медіаосвіти – розвиток критичного розуміння медіа. Вона зазвичай пов'язана з сучасними мас-медіа, такими як телебачення, кіно, радіо, але логічно може поширюватися на всі суспільні форми комунікації, зокрема книги. Медіаосвіта має поглибити знання дітей про медіа шляхом критичної та практичної роботи, виховати більш компетентних споживачів, здатних зрозуміти і оцінити зміст медіа та процеси, пов'язані з їх виробництвом і розповсюдженням.

Медіаосвіта також має на меті виховати активну, вимогливу медійну аудиторію, яка критично мислить і, можливо, внесе свій вклад у розвиток широкого ринку медіапродукції. Це підтверджує думку, що «після ухвалення акту 1988 р. можна було простежити розвиток чіткої ринкової тенденції в ідеології освіти, заснованої на принципах конкурентоспроможності, попиту та пропозиції, індивідуалізації та різноманітності, контролю над якістю, продуктивністю й інформативністю» [241, с. 89]. Очевидно, що офіційна політика держави в галузі шкільної медіаосвіти мала чітку орієнтацію на навчання власне медіа, а не на навчання за допомогою медіа.

Той факт, що британська медіапедагогіка спочатку спиралася на критичну літературну традицію, пов'язану з лінгвістичним аналізом текстів різних жанрів, мабуть, непрямим чином вплинув на інтеграцію медіаосвіти саме до «Рідної мови». Оскільки вивчення медіа нерозривно пов'язане з питаннями мови, інтерпретації та сенсу, то школам настійно рекомендували включати елементи медіаосвіти до навчальних програм з «Рідної мови». Крім того, отримала схвалення позааудиторна факультативна медіаосвіта в середній школі [789, с. 113–114]. Водночас було відчутно нагальну потребу в додатковій підготовці педагогічних кадрів для викладання медіа.

У межах навчального предмету «Рідна мова» було поставлено такі завдання для вивчення медіа: «розуміння процесу передання змісту в різних мас-медіа: в літературі, кіно та телебаченні, у пресі тощо; а також розуміння того, як створюють різні інтерпретації одного й того ж тексту; ознайомлення з такими поняттями, як «аудиторія», «умовні коди», «жанр», «автор», «редактор», «вибір / добір» (інформації, погляди), «стереотип» тощо; розуміння різних жанрів: «оповідання», «повідомлення», «художній текст», «документальний жанр», «виклад» тощо; розуміння стереотипів: проблеми достовірності інформації, реалістичності, вимислу, плюралізм думок, аргументація тощо» [781, с. 115].

Крім того, було передбачено, що медіакультуру мають вивчати й у межах інших шкільних дисциплін (іноземна мова, історія, географія, мистецтво, музика, точні науки тощо). У деяких школах Лондона медіаосвіту ефективно інтегрували в такі обов'язкові предметні галузі, як «Наука, техніка і суспільство» (Science, Technology and Society – STAS); «Гуманітарні науки» (зокрема «Історія» і «Релігія») [742]. Але подібна інтеграція медіаосвіти була успішно реалізована тільки в тих

школах, де були вчителі-ентузіасти. Саме тому британський уряд двічі (в 1992 і в 1993 рр.) вживав невдалі спроби вилучити елементи медіаосвіти з шкільних навчальних планів.

Незважаючи на те, що інтеграція медіаосвіти в шкільну програму була істотним кроком вперед, деякі британські педагоги визнали цю подію незначним досягненням, тому що їх надії на впровадження медіаосвіти в навчальні плани як обов'язкової автономної дисципліни зазнали поразки. «У період, який передував впровадженню національного навчального плану після ухвалення закону про освіту 1988 р., Британський кіноінститут доклав значних зусиль, переконуючи педагогічну громадськість підтримати впровадження медіаосвіти в новий навчальний план. Кінцевий результат виявився не дуже успішним і полягав переважно в тому, що в межах дисципліни «Рідна мова» діти (11–16 років) мали вивчати різні медіатексти та розмірковувати про те, як у них реалізована основна тема» [673, с. 517].

Однак до 1985 р. в офіційних рекомендаціях щодо викладання рідної мови не було навіть згадки про використання нових інформаційно-комунікаційних технологій, що свідчить про очевидний прогрес у питанні впровадження медіаосвіти в навчальний процес.

Практично паралельно з Англією й Уельсом відбувалася інтеграція медіаосвіти й у Північній Ірландії. У 1983–1984 рр. у Північній Ірландії з'явився перший курс з медіаосвіти (англ. Media Studies) у коледжах подальшої (післяшкільної, не університетської) освіти. У 1991 р. елективний курс з медіаосвіти було вміщено до навчального плану середньої школи для складання іспиту у віці 16 років (GCSE) [557]. Однак протягом наступних десяти років статус курсів з медіаосвіти залишався досить низьким. У початковій і середній школі Північної Ірландії медіаосвіту також інтегровано до курсу рідної мови, але вона була спрямована переважно на вивчення радіо, ТБ, друкованих медіа та кінематографу, залишився без уваги розвиток нових медіатехнологій.

У Шотландії медіаосвіта також розвивалася шляхом інтеграції. У 1983 р. було засновано «Шотландську асоціацію медіаосвіти» (AMES). У цьому ж році в середніх школах Шотландії було реалізовано перший проект з розвитку медіаосвіти – «Media Education Development Project». У 1998 р. вперше в Шотландії було впроваджено шкільний елективний курс з медіаосвіти (англ. Media Studies).

Л. Мастерман приділяв багато уваги практиці медіаосвіти, погоджуючись з думкою шотландського медіапедагога Е. Діка (E. Dick), що сутність медіаосвіти полягає в «критичній практиці», а «технічна медіакомпетентність не є медіаосвітою» [619, с. 60]. Для ілюстрації «критичного читання» медіатекстів він запропонував приклади інтеграції медіаосвіти до шкільних навчальних дисциплін (табл. 4.15).

Таблиця 4.15

Інтеграція медіаосвіти до шкільних предметів
(за Л. Мастерманом)

№	Предмет	Зміст
1	2	3
1	Історія	<ul style="list-style-type: none"> оцінювання історичних фактів за допомогою фото, фільмів, газет і передач; відновлення хронології історичних подій; точність і використання історичних репрезентацій минулого в популярних жанрах медіа (в історичних теле- і кінофільмах); репрезентація історії (в освітніх програмах, телевікторинах тощо); збір усних історичних фактів за допомогою аудіовізуальних медіа
2	Точні науки	<ul style="list-style-type: none"> образ, роль і престиж науки та вчених в мас-медіа (образ вченого-героя або вченого-маніяка в науково-фантастичному кіно); валідність наукових тестів і принципів, що використовують в рекламі; інтеграція науково-популярних програм в обов'язковий навчальний план школи; дослідження різних наукових підходів, що використовують в рекламі або документальному кіно; творче використання відео- й аудіозасобів учнями для презентації наукових ідей і дискусій
3	Суспільно-політичні науки	<ul style="list-style-type: none"> порівняльний аналіз медіарепрезентацій і образів у різних мас-медіа (зображення расових, гендерних, вікових та інших особливостей); типові образи іноземців у популярних жанрах медіа; основи медіаграмотності для всіх учнів, як складник програм з особистісного та соціального розвитку; мас-медіа та пропаганда; роль мас-медіа в передвиборчому процесі (техніки популяризації політиків у мас-медіа); презентація особливих соціально-політичних питань і подій різними мас-медіа

Продовження табл. 4.15

№	Предмет	Зміст
1	2	3
4	Мова та література	<ul style="list-style-type: none"> • мова мас-медіа (вивчення характерних умовних кодів, ораторських прийомів у мас-медіа); • письмові матеріали для медійних презентацій (радіоповідомлення, телесеріали, документальний телерепортаж); • спілкування за допомогою аудіовізуальних медіа; подібності та відмінності критичного підходу в літературі та медіаосвіті; • технології переконання в мас-медіа (у рекламі та політиці); • телевізійні екранізації літературних творів
5	Географія	<ul style="list-style-type: none"> • зображення різних національностей і культур в підручниках з географії; • створення стереотипів міських і сільських ландшафтів у мас-медіа, порівняння їх з географічними / культурними / економічними реаліями сучасного світу; • аналіз географічних фільмів щодо їх композиції, сенсу та викладу фактів; • ознайомлення з медіарепрезентаціями культур, країн і національностей, передбачених програмою навчання

У 1991 р. було оприлюднено шкільну навчальну програму з медіаосвіти для середньої школи, розроблену робочою групою Британського кіноінституту під керівництвом Дж. Баукера. У програмі було детально описано загальні принципи медіаосвіти в середній школі:

- акцент на практичному складнику в поєднанні з контент-аналізом і текстовим аналізом (критичне «читання» різних медіатекстів);
- використання методу кейс-стаді в аналізі історичного та політичного контекстів створення та поширення конкретних медіатекстів;
- використання штучно-змодельованих рольових ситуацій; створення творчої медіапродукції [353].

У 1992 р. до Національного навчального плану інтегровано медіаосвіту (навчальний курс «Рідна мова»). Водночас згідно з офіційним звітом Британського кіноінституту, складеним П. Діксоном (1994 р.), 95% респондентів заявили, що використовують в освітньому процесі елементи медіаосвіти, що становило істотну різницю в порівнянні з результатами опитування 1988 р. (58%). Реалізація

ідеї інтегрованої медіаосвіти викликала низку проблемних питань: «Яким чином медіаосвіта вписується в наявний навчальний план? У чому роль практичної роботи, і як це стосується теорії медіаосвіти? Яким чином формулювати відповідні критерії оцінювання?» [501, с. 11].

У Звіті Британського кіноінституту, що ґрунтувався на дослідженні П. Діксона (1994 р.), було зазначено, що у 86% освітніх закладів медіаосвіту викладали в межах «Рідної мови», а в 67% освітніх установ медіаосвіту було представлено в межах інших дисциплін – «Вивчення медіа» (Media Studies), «Теорія та практика комунікації» (Communication Studies), «Театр і драматургія», «Мистецтво», «Дизайн». У початковій школі медіаосвіта здебільшого була пов'язана з викладанням «Рідної мови». У середній школі (11–18 р.) майже три чверті респондентів зізналися, що приділяли медіаосвіті менше 10% навчального часу на заняттях з «Рідної мови». Водночас більше половини освітніх закладів (55%) зафіксували наявність медіаосвіти в навчальних програмах. П. Діксон висловив побоювання, що «медіаосвіта в межах рідної мови може бути недофінансованою й орієнтованою тих учнів середньої школи, що відстають у навчанні» [673, с. 519]. Ці побоювання були небезпідставними, тому що відсутність обов'язкової медіаосвіти в національному навчальному плані фактично означала, що держава не буде проводити перевірку цього навчального компоненту.

Протягом останніх двадцяти років реалізації медіаосвітніх програм у педагогічних колах критикували Британський кіноінститут: на відміну від Канади або Австралії частка вивчення медіа в інтегрованих заняттях британських шкіл не була надто висока (наприклад, вивчення медіа може охоплювати лише один-два тижні за весь навчальний рік, більше часу на медіаосвіту учнів надавали лише близько 8% середніх шкіл). У зв'язку з цим Е. Харт зазначив, що медіаосвіту мають ще більш активно впроваджувати в освітній процес» [499, с. 21].

Експерти провідних британських організацій у галузі медіаосвіти (BFI, Film Council, Channel 4, Skillset) розробили базовий документ (The Charter for Media Literacy) [788], у якому було обґрунтовано британську модель навчання медіаграмотності та визначено основні поняття, зокрема: 1) медіакультура – розширення культурного / аудіовізуального досвіду шляхом ознайомлення з широким діапазоном форм і жанрів медіа; 2) медіакритика – розвиток критичних навичок аналізу й оцінювання медіа; 3) медіаторчість – розвиток творчих навичок і вмінь, використання медіа для самовираження та комунікації, а також для участі в обговоренні суспільно важливих проблем.

Загалом сучасна британська система медіаосвіти передбачає мінімум медіаграмотності на рівні початкової школи (тут медіаосвіту інтегровано в уроки рідної мови, де використовується матеріал друкованих текстів). На думку, Д. Бакінгема, «у відповідних програмах і стандартах початкової освіти в школі дуже мало уваги приділяють медіаосвіті» [373, с. 41]. Р. Ватлінг [R. Watling] [869] також вказує на відсутність медіапрактики в освітній стратегії початкової школи, у межах якої

акцентують виключно на читанні, а не на створенні власне медіатекстів. Тому практична медіаосвіта в початковій школі відбувається виключно завдяки діяльності неформальних об'єднань вчителів-ентузіастів, які усвідомлюють потенціал медіаосвіти в межах початкового навчання.

У середній школі ситуація щодо розвитку теоретичної та практичної медіаосвіти в школах є кращою. За визнанням К. Безелгет, «в Англії (де 9 мільйонів школярів) близько 70 тис. молоді вивчають обов'язковий цикл предметів з медіаосвіти у віці 16 років, кіноосвіти – у віці 18 років. У національному навчальному плані є незначні посилання на медіаосвіту для школярів 11–16 років, (медіаосвіту інтегровано до навчальних предметів словесності та суспільствознавства).

Як зазначає О. Федоров, «Національний стандарт грамотності для дітей від 3 до 14 років» містить деякі рекомендації щодо кіно та інших медіа, і в цьому контексті зростає частка вивчення різних медіа в школах, хоча не завжди і всюди однаково успішно. Основна перешкода розвитку медіаосвіти – страх уряду, що якщо зробити його обов'язковим предметом для всіх школярів, то від «правої преси» підуть звинувачення в зниженні освітніх стандартів. Тому проблематично знайти фінансування для дослідницьких проєктів у галузі медіаосвіти, організувати курси для вчителів, а для вчителів – знайти кошти, щоб оплатити курси підвищення кваліфікації» [257, с. 35].

Чинний національний освітній стандарт з рідної мови в Англії й Уельсі для школярів віком 11–16 років містить в розділі «Навчання/читання» конкретні вимоги щодо вивчення медіатекстів. Зокрема, у ньому вказано, що «школярів потрібно навчати розумінню того, як:

- 1) значення передають у текстах, що містять друкований матеріал, зображення та звуки;
- 2) вибір форми, структура та презентація створюють певний ефект (наприклад, шрифт, заголовок, ілюстрації в друкованому тексті, послідовність кадрів, синхронізація кадрів, фонограма в аудіовізуальному тексті);
- 3) характер і мета медіапродукції впливає на зміст (наприклад, добірка сюжетного матеріалу для першої шпальти газети або випуску новин);
- 4) глядачі, слухачі та читачі обирають і сприймають медіа.

Текстовий матеріал для вивчення медіа містить: документальну літературу; друковані та електронні інформаційні та довідкові тексти; медіатексти (наприклад газети, журнали, рекламні повідомлення, телевізійні повідомлення, кіно, відео)» [585, с. 92].

Більшість британських школярів у віці 16 років (приблизно 600 000) щорічно здають іспит з рідної мови на отримання сертифікату про загальну середню освіту, яка містить незначну частку навчального часу, присвяченого медіаосвіті. Проте близько 27 000 школярів у віці 14 років щорічно вивчають елективний курс з медіа (англ. Media Studies) у тих школах, де його пропонують для подальшого складання іспиту на отримання сертифікату про закінчення середньої школи у віці 16 років.

Наочним прикладом такого шкільного курсу з медіаосвіти є курс, запропонований провідним британським атестаційним агентством (англ. Oxford Cambridge and Royal Society of Arts Examinations – OCR) для середньої школи (вікова група: 14–16 років) [497]. У цьому курсі акцентується на вивченні аудиторій та інститутів медіа. Стандарт з медіаосвіти для школярів має такі освітні цілі: 1) розвинути медіаграмотність, щоб допомогти школярам досягти критичної автономії / самостійності в пізнанні, використанні та отриманні задоволення від роботи з медіа; 2) розвивати технічні, творчі навички та вміння в галузі медіапрактики, щоб стимулювати здатність здобувачів освіти до творчої уяви й естетичного переживання від роботи з медіа.

Реалізацію цих цілей пов'язано з вирішенням конкретних завдань:

- розвивати власний досвід пізнання медіа шляхом ознайомлення з ключовими підходами до вивчення медіа в процесі аналізу їх концептуальних основ;
- розвивати знання та розуміння різних економічних, культурних та ідеологічних способів функціонування медіа в суспільстві та суперечливих поглядів, пов'язаних з функціями медіа;
- розвивати критичне розуміння історичних контекстів створення медіа, а також розуміння зв'язку між медійною репрезентацією та культурним різноманіттям;
- розвивати розуміння чинників, що впливають на процеси медіавиробництва, шляхом залучення їх до створення та визначення якості їх власного дослідно-практичного медіапродукту;
- удосконалювати практичні навички та вміння медіавиробництва, пов'язані з розвитком творчості й уяви, отриманням задоволення та самовираженням;
- надати можливість для роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями в процесі створення медіапродукту» [497, с. 140–141].

Школи мають мати право власного вибору конкретного змісту та прийомів роботи в галузі медіаосвіти в межах вищевикладеної концептуальної моделі. Зазначений курс є націленим на формування базової медіакомпетентності учнів середніх шкіл. Також ця експертна комісія розробила курс з вивчення медіа для учнів 16–18 років, що є своєрідним перехідним шаблоном між шкільною та післяшкільною медіаосвітою. Основні цілі цього курсу, по суті, збігаються з цілями та завданнями базового курсу, але реалізуються на більш високому теоретичному та технічному рівнях.

Близько 36% британських учнів у віці від 16 до 18 років (тобто 432 000 школярів) щорічно обирають від 2 до 5 предметів для складання випускних іспитів на отримання сертифікату про середню освіту, необхідних для вступу до закладів вищої освіти. Наприклад, тільки в 2002 р. близько 24 000 (дещо більше 5%) таких учнів обрали для складання курси з кіно- або медіаосвіти (англ. Film Studies або Media Studies) [585].

Ці іспити приймають кілька державних атестаційних і кваліфікаційних агентств (англ. Awarding Boards, у минулому – Exam Boards); в Англії – Assessment and Qualifications Alliance (AQA), Oxford Cambridge and Royal Society of Arts Examinations (OCR); в Уельсі – Welsh Joint Education Committee (WJEC); у Шотландії – Scottish Qualifications Authority (SQA).

Всі атестаційні комісії пропонують ідентичну структуру оцінювання, що містить 3 обов'язкові компоненти: 1) основи медіаосвіти (вивчення «ключових понять» медіаосвіти), 2) текстовий аналіз / медіакритика і 3) медіапрактика (створення творчого медіапроєкту / медіаконтенту); очевидно, що програми, запропоновані AQA, WJEC і SQA, приділяють більше уваги текстовому аналізу, а програма OCR – медіапрактиці та створенню власних медіапроєктів. Крім того, практично кожна програма передбачає дослідну роботу учнів, пов'язану з медіакультурою та використанням інформаційно-комунікаційних технологій [663].

Як і в Англії, медіаосвіту в Північній Ірландії інтегровано до курсів рідної мови як один з «ключових елементів» освітнього стандарту (англ. media awareness). Формальна освіта в Північній Ірландії містить мінімум з медіаосвіти: близько 1/5 шкіл пропонують випускникам скласти іспит з медіаосвіти [372] у віці 16 років. Крім того, для учнів у віці 14–19 років, які воліють отримати додаткову спеціальну освіту в галузі медіа, впроваджено спеціальні курси з медіаосвіти. Хоча практична робота фактично становить невелику частину уроків з медіаграмотності, у 2003 р. було розроблено новий практичний курс, що передбачає вивчення кіно та мультиплікації – «Moving Image Arts» [674] для старшокласників.

Загалом, педагоги проводять заняття, звертаючи увагу на вивчення ключових понять (key aspects) медіаосвіти (за англійською методикою), і спектр медіа є досить широкий – друковані медіа, кіно, ТБ, радіо, мультимедіа та інтернет. Водночас британські педагоги виробили загальні критерії оцінювання рівня сформованої медіакомпетентності учнів щодо вивчення будь-яких медіа [880].

Таблиця 4.16

Загальні критерії оцінки рівня сформованої медіакомпетентності учнів стосовно вивчення будь-яких медіа

№	Оцінка	
1	2	3
1	P	<ul style="list-style-type: none"> в загальних рисах демонструє поверхове знання і розуміння термінів з медіаосвіти, що використовуються для обговорення медіатекстів; описує простими термінами обмежений спектр медіатекстів; має поверхове уявлення про типи медіаорганізацій, про їх стратегії залучення аудиторії, про характер їх регулювання і контролю;

1	P	<ul style="list-style-type: none"> в загальних рисах демонструє поверхове знання і розуміння термінів з медіаосвіти, що використовуються для обговорення медіатекстів; описує простими термінами обмежений спектр медіатекстів; має поверхове уявлення про типи медіаорганізацій, про їх стратегії залучення аудиторії, про характер їх регулювання і контролю; демонструє базові знання про сферу медіавиробництва, маркетинг і просування товарів, про механізми регламентації і регулювання в медіавиробництві; демонструє базові вміння та навички створення простого медіатексту для будь-якої аудиторії. Оцінка учня базується на ступені і якості його особистої участі в створенні творчого медіапроєкту
2	C	<ul style="list-style-type: none"> демонструє очевидне знання і розуміння медіатермінів, що використовуються для обговорення медіатекстів, особливо щодо умовних кодів; може «читати» ці коди під час аналізу наративу, жанру і репрезентації медіатексту; демонструє знання і розуміння того, як аудиторії можуть використовувати медіатексти для різних цілей; добре розбирається в типах медіаорганізацій, в стратегіях залучення аудиторії, в характері їх регулювання і контролю; творчо виявляє себе на етапі планування та підготовки медіапродукту; створюючи медіатекст для певної аудиторії, демонструє добрі навички і розуміння редагування. Оцінка учня залежить від продуктивності і успішності його творчої діяльності у створення медіапродукту
3	A	<ul style="list-style-type: none"> впевнено і точно користується термінами з медіа під час обговорення медіатекстів; може «читати» різні медіатексти на високому академічному рівні; знає і розуміє складності взаємодії аудиторії і медіатексту; має досконалі знання про типи медіаорганізацій, їх стратегії залучення аудиторії, характер їх регулювання і контролю; творчо проявляє себе на етапі планування і підготовки медіапродукту; демонструє глибокі знання процесів медіавиробництва, маркетингу та просування товарів;

Продовження табл. 4.16

3	А	<ul style="list-style-type: none"> • впевнено і точно користується термінами з медіа під час обговорення медіатекстів; • може «читати» різні медіатексти на високому академічному рівні; • знає і розуміє складності взаємодії аудиторії і медіатексту; • має досконалі знання про типи медіаорганізацій, їх стратегій залучення аудиторії, характер їх регулювання і контролю; • творчо проявляє себе на етапі планування і підготовки медіа-продукту; демонструє глибокі знання процесів медіавиробництва, маркетингу та просування товарів; • створює медіатекст для певної аудиторії, демонструє відмінні навички і вміння редагування; • вміє зробити критичний самоаналіз своєї діяльності. • Оцінка учня залежить від продуктивності і успішності його творчої діяльності зі створення медіапродукту
3	А	<ul style="list-style-type: none"> • впевнено і точно користується термінами з медіа під час обговорення медіатекстів; • може «читати» різні медіатексти на високому академічному рівні; • знає і розуміє складності взаємодії аудиторії і медіатексту; • має досконалі знання про типи медіаорганізацій, їх стратегій залучення аудиторії, характер їх регулювання і контролю; • творчо проявляє себе на етапі планування і підготовки медіа-продукту; демонструє глибокі знання процесів медіавиробництва, маркетингу та просування товарів; • створює медіатекст для певної аудиторії, демонструє відмінні навички і вміння редагування; • вміє зробити критичний самоаналіз своєї діяльності. • Оцінка учня залежить від продуктивності і успішності його творчої діяльності зі створення медіапродукту

У 2004 р. Комісія у справах кіно й телебачення Північної Ірландії (Northern Ireland Film and Television Commission – NIFTQ) і Британський кіноінститут сформували Робочу групу з питань медіаосвітньої політики, яка розробила офіційний документ на підтримку медіаосвітнього руху в Північній Ірландії – «Розширюючи кордони грамотності: аргументи на користь медіаосвіти в Північній Ірландії» [557]. Цей документ інтенсифікував впровадження медіаосвіти в систему обов'язкової освіти в Північній Ірландії на всіх щаблях шкільного навчання.

У документі було запропоновано 7 ключових напрямів розвитку медіаосвіти в Північній Ірландії, які впроваджуються в практику;

1) всі вчителі, які навчають дітей віком від 3 до 4 років (базовий рівень), а також учнів початкової школи віком 4–8 років (KS1) мають вміти стимулювати школярів до бесіди про свій глядацький досвід у сфері ТБ, відео та кіно, а також до роздумів про свої уподобання та смаки;

2) школи та культурні організації мають працювати в тісній співпраці, щоб забезпечити доступ кожного учня до широкого діапазону медіаресурсів, включаючи медійну продукцію, створену в Північній Ірландії, кінофільми та телепрограми минулих років, а також зразки світового кіномистецтва;

3) учні початкової школи віком від 8 до 11 років (KS2) і старші мають мати можливість працювати з комп'ютерними програмами, які дають змогу редагувати динамічне зображення, або, щонайменше, один раз на кожен навчальний рік брати участь у створенні практичного проєкту (відеофрагменту);

4) для середньої школи медіаосвіта має стати основним елементом, впровадженим в усі дисципліни;

5) всі інститути формального та неформального секторів освіти мають визнати цінність медіаосвіти й створити умови для медіапрактики та медіаторчості, щоб сприяти соціалізації учнів і взаєморозумінню різних культурних груп суспільства;

6) спеціальні курси з вивчення медіа (Media Studies, Film Studies, Moving Image Arts), що вже викладають у багатьох (19%) школах і коледжах Північної Ірландії, будуть доступні всім учням, які бажають вивчати основи медіаграмотності;

7) старшокласникам, які бажають у майбутньому працювати у сфері медіавиробництва, має бути надано відповідну консультативну підтримку та кваліфіковану підготовку [674].

У зв'язку з цим, розширюються межі навчання медіаграмотності; «Школярам необхідно надати можливість для розвитку їх розуміння принципів роботи медіа, розширювати їхні знання про національну спадщину у сфері медіавиробництва, а також допомогти їм набути навичок і вмінь, необхідних для медіаторчості в галузі цифрових технологій, включаючи інтернет і мультимедіа». Водночас цифрова грамотність (digital literacy) визначається як можливість для розвитку творчого потенціалу та критичних здібностей дітей та молоді [557].

Для шкільного навчання було запропоновано рекомендації щодо медіаосвіти учнів:

1) для учнів початкової школи віком 4–8 років (KS1) – відвідування кінотеатрів і ознайомлення з короткометражними фільмами (включаючи фільми ірландською мовою); знайомство з кінорежисерами, позашкільні заходи. Мета медіаосвіти – підвищення мотивації та інтересу до медіа, розвиток уяви та комунікативних навичок, а також формування готовності до ознайомлення з незвичайним, більш складним медіаматеріалом;

2) для учнів початкової школи віком від 8 до 11 років (KS2) – активна медіа-практика та медіаторчість (редагування відеофрагментів, комп'ютерна анімація, участь (як мінімум раз на рік) у відеозйомці та монтажі);

3) для учнів середньої школи (11–16 років, KS3–4) – медіаосвіту розглядають як компетенцію, що «пронизує» весь навчальний план і є необхідною для подальшого самонавчання протягом життя та для подальшої професійної діяльності;

4) для учнів віком 14–16 років, що бажають вивчати медіакультуру, мають впроваджувати спеціальні курси з вивчення медіа [439].

Досить успішно розвивається медіаосвіта в Шотландії. Шотландські медіапедагоги протягом останніх десятиліть активно розробляли свої підходи до медіаосвіти. Для цих цілей було створено Шотландську раду з кінематографії (англ. Scottish Film Council – SFC) і Шотландську асоціацію медіаосвіти (AMES).

Шотландське національне агентство у справах кіно та ТБ (Scottish Screen) також підтримує розвиток медіаосвіти в Шотландії. Ця організація трактує медіаосвіту (moving image education) як «практику навчання, що розвиває медіаграмотність; медіаграмотність (Moving image literacy) як здатність розуміти, оцінювати, досліджувати, створювати та брати участь у розвитку екранних медіа. Ця практика містить аналіз медіатекстів, створення, вивчення, оцінювання, отримання задоволення від участі в їх розвитку, а також розуміння їх риторичного й естетичного впливів» [676].

Медіаосвіта в Шотландії гармонійно вписується в освітню політику, представлену в новому Національному навчальному плані Шотландії [675]. Згідно з цим документом, основна мета сучасної шкільної освіти – «надати можливість всім дітям розвивати свої здібності як успішним учням, впевненим особистостям, відповідальним громадянам та корисним членам суспільства» [772].

Хоча система шкільної освіти в Шотландії має власну специфіку, медіаосвіту, як і в Англії, інтегровано з курсами обов'язкових навчальних дисциплін школи (переважно, з предметами словесності (рідна та іноземні мови), суспільствознавством, предметами художнього та природничо-наукового циклу). Незважаючи на деякі відмінності, навчання засноване на традиційній системі шести «ключових понять» медіаосвіти (за англійською методикою).

Крім того, медіаосвіта є частиною навчальної програми «Мистецтво і дизайн» (Art & Design Curriculum) для дітей віком 5–14 років у межах початкової освіти [373]. Приблизно 2% випускників шкіл щорічно обирають курс з вивчення медіа (Media Studies) для складання іспиту, що впроваджений з 1998 р. Цей курс передбачає вивчення як друкованих, так і електронних текстів, але перевагу надають вивченню рухомого зображення з акцентом на медіапрактику (створення власного проекту).

Останнім часом у Великій Британії спостерігається зростання інтересу до медіаосвіти, що підтверджується, наприклад, появою спеціалізованих шкіл з вивченням медіамистецтва (англ. media arts schools), в Англії вже функціонує 40 середніх шкіл з поглибленим вивченням медіамистецтва [342].

Система освіти Австралії схожа з системами освіти, чинних у англomовних країнах. Фактично її побудовано за британською моделлю. Як Канада, Сполучене Королівство та Сполучені Штати Америки, Австралія – одна з найбільш розвинених країн світу в галузі медіаосвіти. Вивчення медіа передбачено шкільними навчальними планами всіх австралійських штатів. Діячі медіаосвіти в Австралії об'єднані в професійну асоціацію – АТОМ (Australian Teachers of Media), яка випускає щоквартальний журнал METRO. АТОМ проводить регулярні конференції, видає книги, аудіовізуальні навчальні посібники тощо.

Кожна австралійська дитина має вчитися в школі до 15-річного віку. 70% школярів продовжують своє навчання до 17 років [637, с. 191]. Водночас медіаосвіта (в Австралії також застосовується термін Media Studies Viewing) здійснюється в основному в старших класах, хоча частково є і в початковій школі. У старших класах пропонують автономні курси «Media Studies», але, крім того, медіаосвіту інтегровано в такі дисципліни, як «Англійська мова», «Мистецтво», «Технології» тощо. Більшість австралійських педагогів вважає, що медіаграмотність є необхідною учням, оскільки «медіа – це засіб поширення культури і джерело нових знань» [492, с. 187]. На їх думку, в освітньому процесі школи треба враховувати побажання аудиторії щодо вибору медіа, розуміти важливість задоволення від роботи з медіатекстами [638, с. 317].

Наприклад, у Західній Австралії медіаосвіту з 90-х рр. ХХ ст. впроваджено до курикулумів середніх шкіл для учнів віком 12–17 років. У початкових класах відсутній формальний курикулум щодо медіаосвіти, проте вона інтегрована до курикулуму з англійської мови. Медіаосвіту викладають вчителі, які отримали відповідну підготовку на спеціальних курсах.

Як і у Сполученому Королівстві медіаосвіта в Австралії спирається на «ключові поняття» (key aspects). Серед них як основні виокремлюють, наприклад, «репрезентацію», «селекцію», «конструкцію», «медіатексти», «агентства» (джерела медіатекстів), «аудиторію» тощо.

Ми для прикладу проаналізували курикулум для 6 класу щодо інтеграції медіаосвіти до навчальних предметів [418] (табл. 4.17).

Таблиця 4.17

Курикулум для 6 класу

Навчальний предмет	Відповідний стандарт досягнень	Дескриптори контенту
1	2	3
Англійська мова (English)	<p>Розуміють, як використання текстових структур може сприяти досягненню певних ефектів.</p> <p>Вміють аналізувати та пояснювати, як мовні особливості, образність та лексика використовуються різними авторами для репрезентації ідей, персонажів та подій.</p> <p>Порівнюють та аналізують складні тексти, пояснюючи зміст.</p> <p>Обирають і використовують факти з тексту, щоб надати своє трактування.</p> <p>Беруть участь у дискусіях, пояснюють зміст.</p> <p>Розуміють, як мовні особливості та мовні зразки можна використовувати для акцентування уваги.</p> <p>Показують, як конкретні деталі можуть бути використані для актуалізації точки зору.</p> <p>Пояснюють вибір мовних особливостей та зображень.</p> <p>Створюють детальні тексти, пояснюючи ключові ідеї для різних цілей та аудиторій.</p> <p>Створюють презентації та активно беруть участь в обговоренні</p>	<p>Розуміння використання об'єктивної та суб'єктивної мови та упередженості (ACELA1517)</p> <p>Визначення та пояснення, як аналітичних елементів, такі як фігури, таблиці, діаграми, карти та графіки, сприяють нашому розумінню словесної інформації у фактологічних та переконливих текстах (ACELA1524).</p> <p>Дослідження, як вибір лексики, включаючи оцінювальну мову, може виражати відтінки значення, почуття та думки (ACELA1525)</p> <p>Порівняння медіатекстів, які по-різному представляють ідеї та події, пояснюючи їх вплив на певну аудиторію (ACELY1708)</p> <p>Планування, розроблення та публікація образних, інформативних та переконливих текстів, експериментування з текстовими структурами, мовними особливостями, зображеннями та цифровими ресурсами, що відповідають меті створення медіатексту та аудиторії (ACELY1714)</p>

Математика (Maths)	<p>Вміють інтерпретувати та порівнювати відображення даних, включаючи відображення для двох категоричних змінних. Інтерпретують вторинні дані, що відображаються на носіях</p>	<p>Інтерпретація вторинних даних, представлених на цифрових носіях та з інших джерел (ACMSP148)</p>
Наука (Science)	<p>Вміють описувати та аналізувати зв'язки в даних, використовуючи відповідні уявлення та створювати мультимодальні тексти для передачі ідей, методів та висновків</p>	<p>Використання наукових знань для вирішення проблем та інформування щодо особистих та громадських рішень (ACSHE100)</p> <p>Поєднання ідей, пояснень та процесів, використовуючи наукові уявлення, включаючи мультимодальні тексти (AC SIS110)</p>
Гуманітарні та соціальні науки (Humanities and Social Sciences)	<p>Вміють знаходити і збирати корисні дані та інформацію з первинних та вторинних джерел. Вивчають джерела, щоб визначити їхнє походження та призначення та виявити різні перспективи в минулому та сьогоденні.</p> <p>Інтерпретують дані для виявлення, опису та порівняння класифікації, закономірностей і тенденцій, а також для того, щоб зробити висновки про взаємозв'язки та оцінюють докази цих висновків.</p> <p>Спільно генерують альтернативні відповіді на питання, використовують критерії для прийняття рішень та виявлення переваг та недоліків одного рішення перед іншими.</p> <p>Представляють ідеї, висновки, точки зору та висновки, що містять вихідні матеріали, картографування, графіку, конвенції про спілкування та конкретні дисципліни</p>	<p>Розроблення відповідних запитань для керівництва що стосується запитів інформації про людей, події, події, місця, системи та проблеми (ACHASSI122)</p> <p>Вивчення різних точок зору на дії, події, проблеми та явища в минулому та сьогоденні (ACHASSI127)</p>

Продовження табл. 4.17

Навчальний предмет	Відповідний стандарт досягнень	Дескриптори контенту
1	2	3
Медіа-мистецтво (Media Arts)	<p>Пояснюють, як точки зору, ідеї та історії формуються та зображуються в медіа-творах, як вони створюються, класифікуються та переглядаються. Пояснюють цілі та аудиторії медіа-творів, зроблених у різних культурах, часах та місцях.</p> <p>Працювати спільно, використовуючи технології для створення медіа-творів для конкретних аудиторій та цілей, використовуючи сюжетні принципи для формування точок зору та жанрові умовності, освітлення</p>	<p>Вивчення уявлення, характеристики та точки зору людей у своїй громаді, включаючи самих себе, використовуючи налаштування, ідеї, принципи розповіді та жанрові умовності в образах, звуках та текст (АСАМAM062)</p> <p>Розвиток навичок з використанням медіатехнології, формування простору, часу, руху та освітлення в межах зображень, звуків та тексту (АСАМAM063)</p> <p>Планування, створення та презентація медіатекстів для конкретних аудиторій та цілей, використовуючи відповідальну практику медіа (АСАМAM064)</p> <p>Порівняння медіатекстів з різних соціальних, культурних та історичних контекстів, включаючи медіатексти аборигенів та острова Торрес-Айленд, пояснення, як елементи медіамистецтва та принципи сюжету передають сенс, порівнюючи медіатексти з різних соціальних, культурних та історичних контекстів, (АСАМА06)</p>
Санітарно-медична та фізична підготовка (Health and Physical Education)	<p>Пояснювати вплив людей та місця на ідентичність.</p> <p>Отримувати доступ та інтерпретувати інформацію про здоров'я та застосовувати навички прийняття рішень та вирішення проблем, щоб покращити своє здоров'я, безпеку та добробут людей</p>	<p>Вивчення, як на особистість впливають люди та місця (АСPPS051)</p> <p>Визнання того, як працюють ЗМІ та важливі люди, як громада впливає на особисте ставлення, переконання, рішення та поведінку (АСPPS057)</p>

Розглянемо на прикладі штату Квінсленд, яким чином впроваджується медіаосвіта учнів в Австралії.

У штаті Квінсленд медіаосвіта ґрунтується на п'яти ключових поняттях: «технології», «репрезентація», «агентства» (джерела медіатекстів), «аудиторія» і «мова медіа». Австралійські школярі вивчають «Кіно, телебачення і нові медіа» на основі цих п'яти ключових понять. У старшій школі ці ключові поняття досліджують й оцінюють за допомогою таких аспектів, як критика, розроблення та виробництво. Концептуальний підхід «дає змогу медіаосвіті залишатися сучасною щодо мінливих потреб, інтересів і досвіду учнів, уникаючи консервативності у виборі матеріалу» [728].

Кожен навчальний план з гуманітарних наук з 1 до 10 класу ґрунтується на результатах попереднього: таким чином, відбувається поступове ускладнення матеріалу. Проводиться оцінювання знань і умінь учнів, зокрема щодо «створення медіатекстів». У навчальному плані викладено таке: «Учні отримують естетичний досвід за допомогою практичних занять, у процесі яких вони створюють, конструюють медіатексти. Поступово збільшується рівень складності за допомогою технологій медіа» [323].

На другому етапі початкового навчання (3–5 рік), учні отримують безпосередній досвід роботи з медіа, створюючи свої історії, сюжети, персонажі за допомогою цифрових фотоапаратів. У старших класах учні створюють сатиричні оповідання або роботи, критичні щодо медіа. Школи Австралії забезпечені комп'ютерами та відеокамерами, й учні мають можливість створювати прості анімаційні ролики за допомогою спеціальних програм.

На 8–9 роках навчання медіаосвіта відбувається інтенсивніше та на більш складному рівні. Наприклад, учні розробляють свою рекламну кампанію. Механізм створення та роботи корпоративної реклами може бути вивчений за допомогою критичного аналізу та залучення школярів до творчого процесу. У результаті учні здатні створювати власні слайд-шоу, аудіовізуальні презентації з використанням простих програм-редакторів тощо, демонструючи розуміння в таких сферах, як мова медіа, агентства, репрезентації та цільові аудиторії. Якщо учні обирають заняття з вивчення медіа в старшій школі, їх чекає більш глибоке занурення в процес створення власних медіатекстів, схожих на ті, що застосовує індустрія медіа.

Медіаосвіту в старшій школі (останні 2 роки шкільного навчання) організовано за трьома взаємопов'язаними напрямками: проектування (спираючись на ключові поняття, учні роблять свої пропозиції щодо створення медіапродукції), виробництво (спираючись на ключові поняття, учні створюють власні медіатексти) і критика (спираючись на ключові поняття, учні аналізують і оцінюють продукцію в контексті її виробництва та застосування) [728].

Створення власних медіатекстів сприяє «використанню в педагогіці ігрових форм, що забезпечують безпосереднє залучення учнів до світу медіа» [368]. Велику

частину часу в старших класах відводять саме на проектування та виробництво медіапродукції.

У результаті медіаосвіти учні мають:

- знати, скільки коштів використовують для створення медіатекстів;
- усвідомлювати зв'язок між вибором специфіки зображення (наприклад у рекламі) і сприйняттям її «цільовою аудиторією»;
- уміти проілюструвати відповідними прикладами стереотипи в медіа (як ці стереотипи відповідають економічним, соціальним інтересам окремих груп суспільства).

Провідним напрямом медіаосвіти в сучасній Австралії все частіше стає вивчення питань, пов'язаних з роллю медіа у виробництві, репрезентації різних соціальних груп в умовах демократичного суспільства. Медіа розглядають у широкому соціокультурному контексті. Глобальна цінність медіаосвіти бачиться австралійським педагогам у тому, щоб «зробити медіаосвіту процесом, що розвивається протягом усього людського життя» [637, с. 316].

Актуальні теми дослідження: «Реклама на телебаченні та дитяча аудиторія», «Культурні відмінності та розвиток телебачення для дітей», «Вплив відеоігор на дитячу аудиторію», «Діти та домашні комп'ютери», «Молодіжна аудиторія та інтернет» [534] тощо. «Розуміння популярної культури, — пише П. Гріневей (P. Greenaway), — і, можливо, більш вузької галузі — підліткової культури — вельми істотна частина тематики занять зі школярами, особливо в медіаосвіті» [492, с. 188].

На сучасному етапі розвитку медіаосвіта в Австралії є орієнтованою, перш за все, на навчання школярів здатності до аргументованого критичного осмислення медіа, розвиток їх «критичної автономії» в розумінні медіатекстів, підвищення їх інформаційної компетентності. Завдяки розвитку мережі інтернет праці австралійських медіапедагогів поширюються в усьому світі.

4.2. Форми, методи і засоби медіаосвіти у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн

Проблема методики медіаосвіти досить широко вивчається у світовому освітньому просторі. Зокрема, дослідниками цього питання в Канаді є К. Ворсноп (K. Worsnop), Б. Дункан (B. Duncan), Д. П'єт (J. Piet), Е. Керон (A. Caron) та ін., у Сполученому Королівстві — К. Безелгет (K. Bazalgette), Д. Бакінгем (D. Buckingham), Е. Харт (E. Hurt) та ін., у США — Д. Гербнер (J. Gerbner), Р. К'юбі (R. Kubey), Р. Хоббс (R. Hobbs) та ін., в Австралії — Б. МакМахон (B. MacMahon), Р. Куїн (R. Quin) та ін.

Медіапедагоги англomовних країн, як вчені, так і практики, спираються на теоретичні концепції Л. Мастермана (L. Masterman) [614], К. Безелгет (C. Bazalgette) [342], а також на праці знаного канадського вченого М. Маклюєна (M. McLuhan),

який став автором першої у світі навчальної програми з медіаосвіти (1959). Теоретичні праці цього автора вплинули на процес медіаосвіти розвинених англomовних країн.

У 1996 р. американська дослідниця-медіапедагог Д. Леверанз (D. Leveranz) сформулювала такі вимоги до знань і вмінь учнів у процесі медіаосвіти (свого роду медіаосвітній стандарт), згідно з яким учні мають:

- мати доступ до друкованих, візуальних й електронних медіа з різними цілями;
- оволодіти термінологією медіаосвіти;
- розуміти, що всі медіатексти містять «повідомлення»;
- уміти «декодувати» й аналізувати (за допомогою «критичного аналізу») медіатексти в історичному, соціальному та культурному контексті, розуміючи при цьому відносини між аудиторією, медіатекстом і навколишньою дійсністю;
- на основі отриманих знань мати можливість створювати власні різнопланові медіатексти, обговорювати як свої, так і медіатексти, створені іншими людьми [587, с. 96].

Методика медіаосвіти:

- пов'язана з вивченням різних шкільних предметів (історії, мистецтва, англійської мови та літератури, екології тощо);
- спирається на вивчення ключових понять медіаосвіти (категорія, мова, агентство, технологія, аудиторія, репрезентація тощо);
- базується на вивченні певних тематичних розділів, пов'язаних із процесом створення медіатекстів, вивченням їх видових і жанрових особливостей, структури та властивостей, ідей, функціонування в суспільстві тощо;
- ґрунтується на концентрованому вивченні медіаматеріалу;
- широко використовує такі традиційні форми навчання, як урок, екскурсії, самостійна робота, факультативи, з наданням переваги практичних та семінарських занять: застосування медіатехнологій, ефективне використання проблемних, евристичних, дослідницьких методів, часто з опорою на ігрові завдання, на співпрацю в групах і колективні дискусії, із залученням додаткового матеріалу, експериментування.

По мірі того, як технології потрапляють у всі сфери нашого життя, змінюється роль школи у формуванні поглядів дітей та молоді на світ. Значення медіа та спілкування з ровесниками зростає, все більша частина процесу дорослішання відбувається поза традиційним навчальним середовищем. Середовище, що оточує молодь, змінюється під впливом можливості постійної онлайн-присутності, забезпеченої інформаційними технологіями.

Молодь активно використовує медіа, самостійно створює контент, наприклад, ділиться відеороликами онлайн. Якщо дорослі змушені відмежовувати час, присвячений роботі, від часу дозвілля, діти природним чином поширюють дозвілля на робочий час і в шкільне середовище. Діти не бачать необхідності проводити

межу між діяльністю в режимах онлайн і офлайн. Хоча молодь, особливо міська, з дитячих років звикла використовувати технології в повсякденному житті, вони – перше покоління, якому доводиться стикатися з цими явищами.

Люди, народжені в цифрову епоху, звикли використовувати медіа більш різноманітно, ніж представники попередніх поколінь. Доступ до цифрових медіа мають всі покоління, але народжені на початку XXI ст. вже не можуть уявити собі світ без медіа. Для «покоління Z» медіа є звичним явищем і їх важко здивувати інноваціями. Представники цього покоління використовують глобальну мережу для спілкування з людьми, що живуть у різних куточках світу, і починають робити це раніше, ніж представники старших поколінь. Зазвичай терміни «абориген цифрового світу» і «цифровий іммігрант» використовують для розмежування цих поколінь; діти, народжені в цифровій культурі, виростили з інтернетом, діють у межах цієї культури інакше, ніж ті, у чиє життя комп'ютери, інтернет та цифрові гри увійшли, коли вони вже досягли зрілого віку.

Юні медіакористувачі належать до нового типу візуальної та комунікативної культури. Для них очевидно, що, наприклад, дитина, яка створила та розвиває блог про моду, може вплинути на формування модних тенденцій, або що молодий музикант може отримати міжнародну популярність завдяки мережі MySpace. «Стати знаменитістю» для них означає заявити про себе й отримати підтримку та схвалення вузького або широкого, іноді міжнародного, кола користувачів.

Для дітей використання медіа має виразний соціальний характер. Через соціальні медіа вони підтримують контакт із членами родини, які перебувають далеко від них, і знаходять нових друзів. В інтернеті можна приміряти на себе різні соціальні ролі. Сором'язлива й тиха дитина може бути в мережі балакучою та відкритою; учень, який недобре вчиться в школі, може виявити себе як розумний стратег і полководець у світі онлайн-ігор. Якщо діти не можуть знайти друзів-однодумців у реальному житті, вони можуть відшукати їх на інтернет-форумах.

На основі вище зазначеного можна зробити висновок, що сучасні діти/учні:

1. Справжні акробати комунікації. Комунікаційна акробатика передбачає щоденну «багатоканальність». Діти використовують різноманітні медіа пристрої та контенти в залежності від власних потреб і ситуації.

2. Використовують «крихітні» медіаресурси. Споживачі можуть обирати медіа з безлічі пропозицій: який відеокліп дивитися, які новини відкрити, якій інформації довіряти. Діти поєднують фрагменти інформації, отриманої з різних джерел. Є небезпека фрагментації та руйнування загальної картини.

3. Рекомендують медіаконтент своїм друзям. У соціальних медіа кожен може стати центральним джерелом інформації, фільтром думок або авторитетним лідером. Тут можна легко стати центром перетину інформаційних потоків, оскільки інструменти доступні всім.

4. Паралельно використовують кілька медіа. Кілька видів медіа вони можуть використовувати одночасно: слухати радіо, читати журнали та розмовляти з друзями в WhatsApp.

5. Завжди мають при собі медіапристрої. Майже у всіх підлітків завжди є при собі смартфон. Мобільний інтернет надає нові можливості для соціальних мереж, наприклад, шляхом використання додатків, за допомогою яких можна швидко знайти місце розташування в просторі.

Медіа пропонують різні рольові моделі, ідеали, цінності та світосприйняття. Моделі, запропоновані медіа, дають змогу зрозуміти «таким я хочу бути» або «з такими людьми я не хочу мати нічого спільного». Через телевізійні передачі, соціальні медіа та інші форми контенту молодь проєктує себе і свої стосунки зі світом, медіа можуть чинити тиск, викликати бажання швидше подорослішати та стурбованість зовнішнім виглядом. Реальний вплив медіа важко відчутти, оскільки він накопичується поступово. Оскільки самосвідомість і світогляд дітей тільки формуються, медіа на них впливають сильніше, ніж на дорослих. Дорослі не завжди в змозі зрозуміти причину цього впливу, наприклад, впливу соціальних мереж на розвиток підлітків, що в ранньому підлітковому віці може впливати на розвиток уявлення про себе, а також на розвиток сексуальної та гендерної ідентичності.

Американська система освіти загалом завжди спиралася на широке коло практичних завдань і вправ. К. Тайнер (K. Tyner) стверджує, що «медіаосвіта може умовно бути поділеною на дві частини, аналогічні читанню (перегляд, аудіювання) та письму (створення, мовлення). У медіаосвіті ці дві частини називаються аналізом і практикою, хоча кожна з них містить припущення про відповідний зміст, знання й уміння» [832, с. 8].

На думку, Р. К'юбі, зважаючи на тиск на викладачів, наприклад, державним тестуванням, диференційованим доступом до технологій і іншими істотними перешкодами, можна припустити, що лише невелика частина американських учнів отримує систематичне застосування концепцій медіаграмотності в контексті навчання предметної галузі [570]. Багато чинників можуть спонукати вчителя вмістити медіааналіз і медіавиробництво до навчальної програми. Мотиваційні чинники до впровадження медіаграмотності в навчальну програму широко варіюються, наприклад, творчий підхід до застосування технологій (Д. Брукс (J. Brooks) [362], С. Брюнне (C. Brunne) та В. Теллі (W. Tally)) [364]; бажання мотивувати та надихати учнів навчатися (С. Хант (C. Hunt)) [523]; мінімізувати схильність до насильства через медіа (Д. Левін (D. Levin)) [589]; поглибити розуміння соціального та культурного розмаїття (Р. Фокс (R. Fox)) [459]; зменшити можливості американських медіакорпорацій контролювати культуру (АСМЕ) [290], щоб учні розуміли, що кіно та візуальні медіа функціонують як форми вираження й комунікації (Е. Крюгер (E. Krueger) та М. Крістель (M. Christel) [566], К. МакКарті (K. McCarthy) та Е. Ондеті (E. Ondaatje)) [623];

або давати учням можливість вивчати комплексну природу культури, особистості та цінностей (Д. Алверман (D. Alvermann), Дж. Мун (J. Moon), М. Хагун (M. Hagoon) [778] та ін.

Інші розглядають медіаграмотність як відповідь на постмодерністський стан освіти та суспільства (Г. Жиру (H. Giroux), Р. Саймон (R. Simon)), метод розвитку критичного мислення (Д. Консідайн (D. Considine), Д. Хейлі (G. Haley)) [396] або застосування конструктивних принципів освіти (Тунер, 1998) [832], простір для критичної педагогічної теорії (Г. Жиру (H. Giroux), Р. Саймон (R. Simon) [484], Д. Келлер (D. Kellner)) [552]. Ці відмінності мотивів є основою деяких аргументів і дебатів, якими окреслювали зростання та розвиток руху за медіаграмотність в 1990-і рр. (Р. Хобс (R. Hobbs)) [509].

На думку О. Федорова, американські медіапедагоги справедливо дотримуються того, що процес медіаосвіти більш ефективний, якщо охоплює як аналіз медіатекстів, так і їх виробництво: школярі вивчають основні принципи аудіозапису, візуальної композиції. Кожен урок завершується етапом створення власного медіатексту, наприклад, «антиреклами», пародії, випуску шкільних новин, короткого документального фільму тощо [260].

Дисципліна «Мовне мистецтво» (Language Arts) найчастіше є базою для інтеграції медіаосвіти. Впровадження в програму з мовного мистецтва різноманітних оповідних і пояснювальних текстів зі сфер кіно, телебачення, популярних друкованих медіа, радіо та інтернету допомагає створити унікальне освітнє середовище (Х. Фостер (H. Foster) [466], Р. Фокс (R. Fox) [467], Е. Тізлі (A. Teasely) і Е. Уайлдер (A. Wilder) [780], К. Ворсноп (C. Worsnop)) [887].

Методи навчання поглиблюють процес критичного аналізу, обговорення та висунення ідей у вербальній, візуальній та графічній формах. Використання критичних питань для стимулювання активності учнів під час читання стає поширеною практикою в класі, і цю навчальну стратегію було вдосконалено поповненням текстами популярної культури, включаючи телебачення, фільми та популярну музику [299].

Заходи щодо підвищення медіаграмотності зазвичай містять активне обговорення питань аналізу та інтерпретації медіаповідомлень у малих і великих групах. На думку М. Ністранда (M. Nystrand) [688], загальна успішність учнів значною мірою корелює з якістю та тривалістю обговорень у класі. Вчителі, які використовують медіа для мотивації учнів, повідомляють, що, як і очікувалося, учні стають більш комунікабельними, коли на уроках використовуються телебачення, фільми, інтернет і популярна музика. У тематичному дослідженні, опублікованому в «Journal of Adolescent and Adult Literacy», зарубіжний вчений Л. Стівенс (L. Stevens) аналізує використання уривків з телешоу South Park: «Цей урок містив популярні кліпи. Поведінка учнів помітно змінювалося після перегляду відеокліпів, що призвело до більш високого рівня залученості, що зберігався протягом усього уроку. Хоча цю тему можна було б вивчити без

включення відеороликів, урок став динамічним, оскільки учні брали участь в обговореннях і писали відповіді» [778, с. 550].

Крім традиційних завдань, таких, як порівняння літературного першоджерела та його екранізації, вчителі вчать школярів ідентифікувати моделі репрезентації певних груп людей в різних медіатекстах (розпізнавати гендерні, етнічні, соціальні стереотипи), аналізувати друковану та відеорекламу, ідентифікувати прийоми, що використовуються, та обирати їх залежно від цільової аудиторії. Клас обговорює правові та етичні аспекти реалітішоу, вчиться інтерпретувати фільми щодо соціальних і моральних установок, які вони мають, аналізувати медійні стереотипи, політичні карикатури в газетах і журналах, передвиборчу політичну рекламу, новини, популярні пісні та телепередачі.

Математика (Maths). У межах дисципліни «Математика» вчителі використовують завдання: дослідити приховані силогізми в рекламі, підрахувати відсоток рекламних повідомлень у різних медіатекстах, вивчити питання суперечливого економічного взаємозв'язку між тютюновою / алкогольною індустрією та спортом. У процесі уроків з природознавства вивчають зображення вчених, природних катастроф у медіатекстах, перевіряють достовірність рекламованих показників продукту, знання фізичних / хімічних законів і пояснюють, чому той чи інший процес або явище, показане в рекламі, є неможливим.

Соціальні науки (Social studies). На уроках соціальних наук вчителі використовують інформацію з газет, інтернету та телебачення, вивчають карикатури, рекламні оголошення, брошури та інші ресурси, які надають первинну інформацію про історичні та поточні події. За словами Р. Скоулза (R. Scholes): «Не варто вдавати, ніби ви пропонуєте студентам якийсь чарівний талісман, що дасть їм змогу відрізнати правду від брехні в медіа; необхідно допомогти їм зрозуміти «посередництво» (пропускання необроблених даних через сито конкретного медіа) як процеси з текстом, що потребує інтерпретації» [751, с. 140].

Вчителі соціальних наук часто використовують аудіовізуальні матеріали в класі [409]. Історичні художні фільми (зокрема, популярні та масові) і документальні фільми є звичайним ресурсом в американських класах. Деякі вчителі навіть розробляють власні навчальні програми з урахуванням показу певних фільмів [436]. Деякі використовують матеріал, який вони записали з прямого ефіру телевізійних новин або документальних програм. На конференціях аудіовізуальні та мультимедійні матеріали широко доступні для продажу. Вчителі відвідують семінари або практикуми, що демонструють інтерактивні варіанти перегляду, зокрема інноваційні підходи до ведення конспекту, використання бібліотечних досліджень і читання, критичний аналіз візуальних образів.

Вчителі соціальних наук основну увагу приділяють змісту медіа з акцентом на засвоєння ключових ідей, фактів, імен і дат [598]. Історія медіа та контент, пов'язаний із засобами масової інформації, можуть входити в навчальну програму, наприклад, під час вивчення змін у системі президентських виборів

у США чи наслідків «брекзиту» Сполученого Королівства. Насильство в медіа та роль телебачення в президентських виборах є звичайними темами в програмах соціальних досліджень, орієнтованих на контент, і є низка відеороликів, навчальних матеріалів та інших ресурсів, які вчителі можуть використовувати для підвищення рівня медіаграмотності під час вивчення цих питань. Також деякі вчителі використовують ті стратегії навчання, які сприяють розвиткові навичок критичного мислення, а не механічного навчання предметної галузі, і саме тому професійні організації, що здійснюють соціальні дослідження, закликають упроваджувати навчання медіаграмотності в навчальні програми з соціальних наук, розглядаючи його як стратегію застосування принципів конструктивізму в традиційних уроках [396].

За інтеграції медіаграмотності як методу дослідження в соціальних науках, конкретними цілями учнів можуть бути: 1) з'ясування способів соціологічних досліджень; 2) пошук і використання первинних і вторинних джерел, зокрема медіа й новинних служб, біографії, інтерв'ю та артефактів; 3) аналіз інформації шляхом упорядкування, категоризації, визначення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння та протиставлення, пошуку основної ідеї, узагальнення та прогнозів, а також висновків [782]. Вчителі суспільствознавства можуть ознайомити молодь з різними джерелами новин, включаючи «альтернативні» джерела; навчити учнів порівнювати новини з різних джерел; деконструвати або аналізувати розповіді в телевізійних новинах, наприклад «60 Minutes»; навчити дієвих методів дослідження, включаючи інтерв'ювання; а також обговорювати вплив медіа, використовуючи такі джерела, як Mass Media (2014) із серії «Протилежні погляди «Грінхейвен Прес» (Сан-Дієго, Каліфорнія). Mass Media містить уривки з творів письменників, які досліджували різні теми щодо ЗМІ: від упередженості до регулювання. Учні також можуть створювати власні місцеві програми новин для кабельних каналів. Інші важливі теми суспільного вивчення медіаграмотності містять матеріалізм та надмірне споживання в капіталістичних суспільствах, вивчення історії за допомогою фільмів і телебачення та економіки за допомогою реклами. Дослідження медіа – це не просто цікавий спосіб уникнути звичайних аудиторних лекцій. Критичне мислення щодо медіа має бути основним питанням курсів суспільствознавства в США [628].

Наприклад, в Ойстер-Рівері, штат Нью-Гемпшир, вчитель соціальних наук використовувала новинні журнали у своїх заходах, присвячених поточним подіям під час президентських виборів 1996 р. Клас вивчив випуск журналу Time зі зморшкуватим обличчям Боба Доула, аналізуючи позицію редакції, виражену розмірами фотографії, використанням кольору, контрасту, вибором освітлення та виразу обличчя. Додатково відстежували проблеми кандидата, його гасла й уривки виступів, а також спостереження за їх висвітленням ЗМІ. Учні аналізували, скільки часу медіа витрачають на те, щоб повідомляти про те, хто попереду та позаду в рейтингах, у порівнянні з наданням інформації про політику кандидатів

зі спірних питань [509]. На уроках аналізуються способи медійних маніпуляцій, що застосовують політики та терористи, висвітлення новин різними ЗМІ, проблеми взаємодії медіа та аудиторії.

Охорона здоров'я (Health/Prevention). Вивчаючи предмет «Охорона здоров'я», школярі розглядають теми, пов'язані з рекламою продуктів харчування, сигарет, алкоголю та ліків, ґендерними образами в ЗМІ, сексуалізованими рекламними повідомленнями та телешоу. Крім того, засвоюють способи вирішення проблем, що демонструються в телевізійних програмах, фільмах, рекламі: покупка будь-якого товару, насильство, брехня, наркотики тощо. Школярі мають запропонувати альтернативне розв'язання ситуації, використовуючи позитивні стратегії вирішення проблем.

Наприклад, телебачення, що має значний вплив на фізичну підготовку дітей, провокує насильство та безкарну сексуальну поведінку, прищеплює молоді шкідливі звички (паління, алкоголь тощо). Учні можуть вивчати способи змалювання зображень та опосередкування природного світу. На думку Г. Феррінгтона (G. Ferrington) і Л. Андерсон-Інмана (L. Anderson-Inman), «наукові фільми використовують різні спеціалізовані технології, включаючи анімацію, покадрову та швидкісну кінозйомку. Вивчення цих методів не тільки розширює розуміння учнями наукових принципів, а й забезпечує практичні навички деконструкції засобів масової інформації, які потім можуть бути перенесені на інший формальний та неформальний досвід навчання» [457, с. 668]. Медіаграмотність перекриває багато питань, пов'язаних із візуальною грамотністю, фокусом мистецької освіти, дослідженням того, наприклад, як кольори впливають на емоції.

Медіамистецтво (Media Art). Як ми вже зазначали в попередньому параграфі, у США, Канаді, Сполученому Королівстві та Австралії до освітніх стандартів для середніх шкіл упроваджено дисципліну «Медіамистецтво». Медіамистецтво – це мистецтво, яке створюють з використанням деякої комбінації технологій або з вставленням мультимедійних об'єктів як важливого компонента твору, містить розповідні, документальні та експериментальні фільми; відео та цифрові продукти; і мистецтво інсталяції, у якому використовуються засоби масової інформації, а також створене на комп'ютері, і панорамне мистецтво [623]. Хоча вчителі драми, музики, образотворчого мистецтва або танців не роблять формальний медіааналіз, вони використовують відео для запису виступів, а деякі вчителі навіть упроваджують ключові концепції медіаграмотності у свої чинні навчальні програми з мистецтва. У деяких середніх школах медіамистецтво позиціонується як один з багатьох способів самовираження та творчості; в інших школах курси медіамистецтва вміщено в технологічну програму. Це може вплинути на навчання учнів. Деякі програми медіамистецтва в старших класах викладають фахівці з графічного дизайну й у галузі медіа. Вони навчають використанню Photoshop для графічного дизайну, Adobe Premiere для редагування відео й Reason для музичної композиції

та звуку. Часто програми об'єднують створення ЗМІ з політичними, соціальними або громадськими проблемами, які мають високий рівень значущості для молоді [489].

У деяких штатах США систематично розглядають проблему взаємовпливу медіамистецтва та медіаграмотності. У Центрі художньої освіти Перпич (PCAE), державному агентстві мистецтв в Міннеаполісі, штат Міннесота, учні навчаються за програмою Media Arts Program. Вони вчать використовувати сучасні та нові технології для створення робіт, що виражають почуття й ідеї. У середній спеціалізованій школі мистецтв учням пропонують оцінювати, аналізувати та створювати твори за допомогою фотографії, кіно, звуку, цифрового мистецтва та інтерактивних медіа.

Навчальна програма, розроблена досвідченим викладачем і художником Н. Норвуд (N. Norwud) і її колегами по факультету, охоплює такі ключові концепції, як послідовність, монтаж, відповідність звуку та зображення, а також детальність часу та руху. Учні ознайомлюються з різними жанрами та підходами до предмету, базовими технологіями та критикою в історичному й культурному контекстах. Вони розвивають навички критичного та творчого мислення, створюючи роботи, що виражають їх власні ідеї, і працюють над незалежним проектом старшокласника за власним вибором, розвиваючи особисте бачення. Програма з медіамистецтва об'єднує п'ять основних напрямів: 1) творчість для розвитку ідей, естетики, навичок, методів, форм, жанрів; 2) критика, що містить опис, аналіз, інтерпретацію та оцінювання; 3) історія кіно, фотографії, цифрове оброблення зображень, анімації, радіо, відео-арту та документального кіно; 4) кар'єрна (професійна) орієнтація, до якої належать екскурсії, запрошення на заняття художників; 5) використання мультимедійних технологій, зокрема використання фотографії, кіно, відео та звуку. Медіаграмотність належить до складу всіх п'яти напрямів, особливо другого напрямку [702].

Провідною концепцією шкільної освіти Сполученого Королівства, на думку української вченої О. Семеног, є педагогіка прагматизму, тобто отримання корисних для життя знань, практичних умінь і навичок. Медіаосвітні компоненти впроваджено насамперед до предметів гуманітарного циклу [230]. Наприклад, відповідно до Національного навчального плану з англійської мови та літератури [528, с. 6] на заняттях з курсу «Методика навчання англійської мови та літератури» учням пропонують вивчення театрального мистецтва та медіа. Учні вчать читати, аналізувати медіаповідомлення, створювати тексти публіцистичних жанрів, розробляти шкільну газету, переглядати кіно та відеорепортажі тощо.

Аналіз досліджень відомих зарубіжних медіапедагогів (Р. К'юбі (R. Kubey) [568], Г. Шварц (G. Schwarz) та П. Браун (P. Brown) [753], Д. Кенеді (J. Kennedy) [555], Т. Джолс (T. Jolls) та М. Йонсен (M. Johnsen)) [541] дав змогу виокремити методи медіаосвіти учнів (табл. 4.18).

Таблиця 4.18

Методи медіаосвіти учнів

За джерелами отримання знань	словесні	лекція, розповідь, бесіда, пояснення, дискусія
	наочні	ілюстрація та демонстрація медіатекстів
	практичні	виконання різних практичних завдань на матеріалі медіа
За рівнями пізнавальної діяльності:	пояснювально-ілюстративні	повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття та засвоєння цієї інформації аудиторією
	репродуктивні	розроблення та застосування педагогом різних вправ і завдань на матеріалі медіа, для того, щоб учні оволоділи прийомами їх розв'язання
	проблемні	проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту, наприклад, з метою розвитку критичного мислення
	частково-пошукові або евристичні, дослідницькі	організація пошуково-творчої діяльності навчання

Більшість педагогів США – активні прихильники використання індивідуальних проектів у навчанні. З цього боку типовим є список таких навчальних проектів, розроблений відомим американським медіапедагогом Л. Сімелі:

- розподіл медіатекстів на різні теми за категоріями;
- згадування пам'яток, звуків, запахів, смаків і почуттів (фізичних і емоційних), щоб передати медіасприйняття;
- виявлення сюжетної конструкції епізоду улюбленого медіатексту;
- опис основних характеристик персонажів медіатексту;
- підготовка усного / візуального резюме сприйняття медіатексту;
- порівняння власного сприйняття з іншим сприйняттям подібного медіатексту;
- написання вірша, що відбиває власне сприйняття медіатексту;
- створення колажу на основі вирізок текстів та зображень зі старих газет / журналів;
- створення постера, що відбиває власне медіасприйняття;
- добір музики, відповідно до сприйняття конкретного медіатексту;
- створення малюнка, що відбиває трактування медіатексту;
- створення ілюстрованої книги;
- підготовка пантоміми про важливу для вас частину медіатексту;
- написання тексту до пантоміми іншого учня;

- створення настільної або фізичної гри, що ґрунтується на особистому медіасприйнятті;
- зйомка «фільму» власного сприйняття медіатексту;
- опис кумедних, похмурих, щасливих і неймовірних випадків з власного життя;
- написання розповіді-сіквела спільно з іншими школярами;
- створення альбому для вирізок цікавих фактів та інформації;
- складання збірника цитат важливих висловлювань;
- написання тексту-повідомлення для теленовин, пов'язаного з випадком з власного життя.
- написання уявного інтерв'ю з будь-ким за власним вибором;
- зйомка телерепортажу;
- підготовка газети з історіями;
- створення реклами;
- розроблення карти місцевості, де відбувається історія медіа тексту; вміщення туди важливих географічних особливостей (типу озер, річок тощо), пояснення подій, що відбувалися в різних місцях;
- написання сценарію для лялькової вистави;
- створення мультиплікації, книжки коміксів, власної анімаційної версії їх персонажів, написання їх діалогів;
- розроблення кіносценарію тощо [759, с. 229–231].

Одним з методів роботи медіапедагогів з інтернет-джерелами є веб-квест (від англ. Quest — пошук, пригода).

Концепцію вебквестів розробили в США в Університеті Сан-Дієго в середині 90-х рр. професори Б. Додж [427] і Т. Марч [608]. На порталі вебквестів Університету Сан-Дієго [820] розміщено методичні рекомендації, багато прикладів вебквестів.

Департамент освіти штату Меріленд співпрацював з каналом Discovery під час створення освітньої програми з медіаграмотності, яка була розроблена Р. Хоббс (R. Hobbs) [511] відповідно до стандартів освіти штату. Зазначена освітня програма, орієнтована на конкретні класи системи К-12, пов'язує медіаграмотність з мовними дисциплінами, охороною здоров'я, математикою та мистецтвом.

Наприклад, у початковій школі учні мають «навчитися застосовувати базові поняття, враховуючи цільову аудиторію, мету та методи, що використовуються для створення репортажів в газетах», «дізнатися про мету журналістики та про те, як журналісти вирішують, що саме має потрапляти в телевізійні новини чи в газету». Учні середньої школи просять подумати про свої звички як споживачів медіа. Навчальна програма для середньої школи пропонує учням «вивчати стратегії, які можуть бути використані для оцінки автентичності та першочерговості медіаповідомлень, трансльованих на телебаченні, у газетах, в інтернеті та в бібліотеці», «вивчити, як публікації про злочинну діяльність у медіа впли-

вають на уявлення про реальність і переконання про систему кримінального судочинства», «критично оцінювати зв'язки між журналістикою, історією та літературою» [312].

Зарубіжний дослідник О. Федоров до змісту медіаосвіти в англomовних країнах вміщує основи мистецтвознавства в медіасфері (види й жанри медіа, функції медіа в соціумі, мову медіа, історію медіа культури тощо), відомості про основні області застосування теоретичних знань (професійні мас-медіа, аматорська медіасфера, канали розповсюдження медіа тощо), практичні, творчі завдання на медіаматеріалі. Основним завданням медіаосвіти є навчання того, як грамотно читати медіатекст; розвиток здатності самостійно сприймати та оцінювати інформацію, розвиток самостійності суджень, критичного мислення, естетичного смаку; вміння інтегрувати знання та навички, отриманні під час навчання, у процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності тощо. Виокремлюють типові методи медіаосвіти: вербальні (розповідь, лекція, бесіда, діалог, обговорення, аналіз, дискусія тощо), наочні (перегляд аудіовізуального матеріалу), репродуктивні, дослідницькі, евристичні, проблемні, ігрові (моделювання художньо-творчої діяльності творців медіатекстів, імпровізація тощо) [255].

Також виокремлюють моделі медіаосвіти: освітньо-інформаційні (вивчення теорії та історії, мови медіакультури тощо), виховно-етичні (розгляд моральних, релігійних, філософських проблем на матеріалі медіа тощо), практико-утилітарні (практичне вивчення та застосування медіатехніки), естетичні (виховання художнього смаку на кращих зразках медіакультури), соціокультурні (розвиток творчої особистості в плані сприйняття, уяви, зорової пам'яті, інтерпретації, аналізу, критичного мислення щодо медіатекстів будь-яких видів і жанрів тощо). Також виокремлено функції медіаосвіти: інформаційно-комунікаційна, просвітницька, пізнавальна, корекційна, соціальна, психологічна, культурологічна, естетична, етична, практико-орієнтована тощо [256].

Австралійські медіапедагоги Б. Мак-Махон (B. McMahon) і Р. Куїн (R. Quin) пропонують методіку медіаосвіти, яка передбачає «контекст» (вихідні базові знання аудиторії, спільна робота й активність аудиторії), «цілі» (навчання), «стратегії» («знання»: робота з текстами, дослідження, вихідні факти, дані, альтернативні уявлення, критика тощо; «практичні завдання»: відеозйомка, написання сценарію тощо; «цінності»: етичний розгляд, культурні очікування, альтернативні погляди, моральні судження), «підсумкові результати» (вміння «читати» медіатекст, аналізувати його значимість і цінність тощо), «оцінку результатів медіаосвіти» (орієнтація у світі медіакультури)[635, с. 315].

Навчальне телебачення є засобом розвитку медіаграмотності учнів розвинених англomовних країн. У США навчальні програми транслюють до 200 телекомпаній і понад 700 студій кабельного телебачення. Міністерство освіти США координує національні навчальні телепрограми. Їх розроблення і впровадження здійснюють кілька педагогічних центрів. Міцні позиції посідає в ефірі навчальне телебачення

у Сполученому Королівстві. Так британська компанія Бі-бі-сі щорічно транслює навчальні передачі обсягом до 400 годин.

Незалежно від форми роботи, прийомів, що використовують на заняттях у процесі медіаосвіти учнів, урок має бути цілісною системою, а кожне заняття мати чітку мету та комплекс педагогічних задач. Важливо, щоб задум конкретного заняття з медіаосвіти відповідав інтересам і можливостям учнів певного віку, їх життєвого досвіду, сприяв отриманню нових знань, активізації пізнавальної активності та розвитку творчого потенціалу. Розуміння основної ідеї, мети та завдань занять з медіаосвіти допомагає вчителю забезпечити творчу участь кожного учня в процесі медіаосвіти.

4.3. Професійна підготовка педагогів до медіаосвіти учнів у закладах освіти розвинених англomовних країн

Інновації в стратегії розвитку медіаосвіти — найважливіший ресурс і основна форма актуальної освітньої діяльності. Великі обсяги доступної інформації дають змогу людині максимально звузити просторово-часові межі. Але водночас інформаційна надмірність потребує й від педагогів, і від учнів здатності критично осмислювати нові знання (інформаційний матеріал), орієнтуватися в потоці медіапродукції, розуміти та грамотно «розшифровувати» медіамову. Активне впровадження нових технологій в освітню сферу дає змогу використовувати накопичений педагогічний досвід, адаптуючи його під нові умови. Н. Авшенюк, аналізуючи тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах в умовах глобалізації, визначає однією з основних тенденцій — посилення різноманітності форм професійного розвитку вчителів шляхом розвитку ІКТ [2].

Медіаосвіта заслуговує на особливе місце в процесі підготовки педагогів, оскільки вона стимулює критичне мислення в епоху інформатизації та цифровізації суспільства. Вона пропонує нові способи залучення учнів до навчання, формує зв'язки між учнями, між школою та особистим життям, між учителями тощо. Педагоги мають вміти моделювати медіаграмотність для своїх учнів.

Д. Консідайн (D. Considine) виокремлює такі переваги медіаграмотності, важливі для майбутніх вчителів:

1. Медіаграмотність є міждисциплінарною галуззю, яку легко інтегрувати в ключові елементи наявного навчального плану.
2. Медіаграмотність — це проблемно-орієнтований напрям, насичений рефлексивним навчанням та критичним мисленням.
3. Медіаграмотність містить практичне навчання та відповідає дослідженню стилів навчання.
4. Медіаграмотність добре спрацьовує в колективах та групах, сприяючи спільному навчанням.

5. Медіаграмотність успішно діє, коли справа стосується залучення учнів з метою поліпшення показника «відсіву».

6. Медіаграмотність є сумісною зі SCANS (Комісія з питань здобуття необхідних навичок) та сприяє працевлаштуванню.

7. Медіаграмотність пов'язує навчальну програму для класу з навчальною програмою для широкого кола споживачів освітніх послуг [495, с. 41].

Отже, медіаграмотність — це напрям, завдяки якому розширена грамотність може впроваджуватись в освітній процес у школах англomовних країн на всіх рівнях. Вона є стимулом та зв'язком для курсів підвищення кваліфікації педагогів, курсів освітньої психології, базових навчальних курсів та педагогічної практики. Медіаграмотність сприяє критичному мисленню, зосередженню уваги на суспільних питаннях, розумінню галузей знань та дітей, формуванню професіоналізму вчителя. Це дає можливість вчителям заявляти про себе. Як стверджує Д. Девіс (J. Davies), «медіаграмотність містить у собі те, що зробить вчителів найкращими» [415, с. 170].

Підготовка вчителів до застосування медіа в педагогічній діяльності, інтеграції медіаосвіти до шкільних предметів є одним із важливих напрямів їх фахової підготовки, ґрунтується на спеціальних знаннях і вміннях, зміст яких пов'язаний з основними базовими поняттями медіаосвіти (медіа, медіазасоби, медіасередовище, медіаграмотність, медіакомпетентність особистості, медіакомпетентність педагога, методи, форми та методи медіаосвіти) і орієнтований на показники готовності педагога до роботи з мас-медіа [284].

Важливим етапом у вирішенні проблеми підготовки вчителів до медіаосвіти учнів на міжнародному рівні є розроблення та видання ЮНЕСКО «Навчальної програми з медіа- та інформаційної грамотності для педагогів» (2011 р.). О. Локшина зауважує, що «професійний розвиток педагогів позиціонується ЮНЕСКО як довгостроковий процес, що охоплює регулярні можливості та досвід, спрямований на сприяння зростанню у професії» [99]. ЮНЕСКО вдалося привернути увагу міжнародної спільноти до концепції медіа та інформаційної грамотності. Програма передбачає підготовку педагогів для роботи зі складним комплексом різноманітних інформаційних каналів і ресурсів: з різними засобами масової інформації, бібліотеками, архівами, а також з інтернетом. Це важливий ресурс компетентності в процесі підвищення якості методики викладання традиційних навчальних дисциплін.

Навчальна програма може бути використана для розвитку медіа- та інформаційної грамотності в межах будь-якого предмета та бути частиною як окремої, так і інтегрованої програми. Загалом навчальна програма з медіа- та інформаційної грамотності покликана допомогти вчителям вивчити й усвідомити для себе ключові поняття медіа- та інформаційної грамотності; відповідні теоретичні основи, методики та концептуальні засоби; стратегії аналізу різних медійних й інформаційних текстів, визначення того, хто, як і з якими цілями їх створює; основи

аналізу повідомлень ЗМІ та їх впливу на аудиторію; стратегії пошуку, отримання та зберігання інформації; методи створення медійних й інформаційних текстів; підходи до планування навчальної діяльності; процеси дослідження та розв'язання проблем; стратегії впровадження методів метапізнання, проблемно-орієнтованого та дослідницького навчання; можливі стратегії аналізу та оцінювання, які відповідають потребам учнів.

Крім того, у навчальній програмі розглянуто можливості, права й обов'язки громадян у процесі взаємодії із медіа; міжнародні стандарти (загальна декларація прав людини, конституційні гарантії свободи висловлення думок, а також їх обмеження, такі як неприпустимість розпалювання ненависті та клепау, недоторканність приватного життя) у контексті певних країн; етична відповідальність медіа (плюралізм і різноманітність як усталена норма, сувора перевірка фактів як основа журналістики, роль етичних принципів у рекламних і мовних медіа) [449].

Викладач має оволодіти певним набором умінь і навичок, які допомогли б йому організувати процес розвитку медіаграмотності студентів. ЮНЕСКО виокремлює кілька базових медіакомпетентностей педагогів.

Розуміння значення медіа та інформації. Вчитель знає етику створення новин та іншої медіа інформації, розуміє функції медіа та інших інформаційних служб.

Розуміння медіаконтенту та варіантів його використання. У межах цієї компетентності вчитель може продемонструвати знання й розуміння різних способів застосування медіа в особистому та професійному житті, інтерпретувати медіатексти та встановлювати зв'язки між ними, контекстом і цінностями, відтворюваними в медіа, використовувати усталені підходи для аналізу стереотипів в медіа тощо.

Ефективний і оперативний доступ до інформації. Вчитель визначає тип інформації, необхідної для вирішення конкретного завдання, ефективно й оперативно може отримати доступ до цієї інформації, визначає ключові слова та відповідні терміни для здійснення доступу до інформації, визначає різні формати та типи джерел інформації тощо.

Критичне оцінювання інформації й інформаційних джерел. Вчитель критично оцінює інформацію та джерела її надходження, використовує її зміст для аналізу ідей і розв'язання проблем; оцінює правдивість, достовірність, надійність, авторитетність, точність, своєчасність і неупередженість джерела; розпізнає упередженість і маніпуляцію; розпізнає соціальні та культурні контексти створення інформації, розуміє вплив цих контекстів на інтерпретацію інформації тощо.

Застосування нових і традиційних медіаформатів. Вчитель використовує цифрові технології та засоби комунікації, знає основи цифрових технологій, використовує медіатексти для висловлення своїх ідей за допомогою різних форм медіа тощо.

Визначення соціокультурного контексту медіаконтенту. Вчитель демонструє знання та розуміння процесів створення медіаконтенту в певному соціальному та культурному контекстах, критично оцінює контент медіа тощо.

Просування медіа- та інформаційної грамотності серед учнів і управління необхідними змінами. Вчитель застосовує знання та навички для впровадження медіа- та інформаційної грамотності в освітній процес школи, розуміє, як учні інтерпретують і використовують медіа, розуміє та застосовує широкий спектр практичних завдань для розвитку в учнів навичок медіа- та інформаційної грамотності тощо.

Навчальна програма забезпечує викладачам можливість не тільки самим ставати медіа- та інформаційно грамотними, а й вивчати та розробляти педагогічні стратегії та підходи до навчання. Педагоги дізнаються про відмінності між вивченням медіа та навчанням за допомогою медіа; між стратегіями використання медійних й інформаційних текстів для викладання різних тем і дисциплін та стратегіями, які можуть бути використані для вивчення власне медійних й інформаційних текстів, способів їх створення, закладених у них ідей і змісту, а також можливостей їх використання аудиторією [876].

Запропоновані в Програмі ідеї та підходи дають змогу вивчати теорію та практику впровадження медіа- та інформаційної грамотності в педагогічну освіту. Мета Програми — підтримати педагогів у засвоєнні компетентностей медіа- та інформаційної грамотності для розроблення та реалізації відповідної навчальної програми для середньої школи (хоча, безумовно, її застосування не обмежується цим рівнем).

Концептуальною основою Програми є три широкі складники медіа- та інформаційної грамотності: створення тексту, власне текст, аудиторія [792].

Створення тексту. У межах цього складника відбувається дослідження, того, як створюється та формується медійний або інформаційний текст з урахуванням таких аспектів, як право власності й управління, політичний і економічний контексти, а також індивідуальне використання технологій. Ключовими для учнів є такі питання: як створено медійний або інформаційний текст? Які ключові елементи дизайну або технічні складники використано для його створення? Яку роль відіграють такі чинники, як нормативне регулювання, право власності та поширення? Як ці чинники впливають на одержану нами інформацію? Чи можуть люди створити за аналогією власний, унікальний текст?

Текст. У межах цього складника відбувається вивчення інформації, повідомлень і переданих у них значень, а також того, як формується сенс шляхом інформування про конкретних людей, групи або аспекти. Ключові питання: яке повідомлення або який сюжет передано? Звідки ми це знаємо? Яку інформацію ми отримуємо про конкретних людей або проблеми? Як ця інформація нам подана та для чого?

Аудиторія. Цей складник охоплює способи визначення аудиторії, на яку розраховано медіатекст, можливі реакції цієї аудиторії та стратегії, що вона використовує для інтерпретації тексту. Ключові питання: на кого розраховано текст? Як ми можемо це визначити? Як аудиторія реагує на текст? Чим зумовлена така реакція?

У Програмі виокремлено одинадцять модулів, у межах яких висвітлюють ключові теми та проблеми сучасних медіа. За необхідності модулі можуть бути адаптовані та розширені. Для кожного модуля розроблено стратегії та види діяльності, що залучають учня до аналізу та виробництва (або створення) контенту. У межах курсових модулів представляють і розглядають такі педагогічні прийоми, як текстовий аналіз, моделювання, тематичні дослідження, створення медіа. Вони також містять стратегії дослідницького та проблемно-орієнтованого навчання.

В основі кожного модуля – певна тема і / або вид ЗМІ. Тематичний підхід до навчання медіа- та інформаційної грамотності передбачає розгляд способів подання інформації на одну й ту ж тему в різних ЗМІ і містить вивчення переваг і недоліків кожного з них як джерела інформації. Підхід, орієнтований на певний вид ЗМІ, передбачає ретельний аналіз цього виду та того, як цей засіб масової інформації подає інформацію та трансформує її [876]. У Програмі визнано важливість аналізу як тексту (джерела інформації), так і більш широкого контексту існування цього джерела [172, с. 99–100].

Модулі, вміщені в Навчальну програму, можуть бути інтегровані в уже створені курси або об'єднані для створення окремого курсу з медіа й інформаційної грамотності. Перелічимо ключові аспекти чотирьох модулів: громадянство, свобода слова й інформації, доступ до інформації та навчання протягом усього життя; розуміння новин: медіа- та інформаційна етика; інформація та подання до ЗМІ (телебачення, кіно, популярна музика та друковані медіа); мови – коди й умовні позначення – медіа- та інформаційної грамотності; реклама; нові та традиційні ЗМІ; інтернет: можливості та виклики; навички інформаційної грамотності та бібліотечної роботи; аудиторія; медіа, технології та Глобальне село; комунікація та навчання (основний модуль) [644].

На нашу думку, «Навчальна програма з медіа- та інформаційної грамотності» – цінний ресурс для будь-якого педагога, який цікавиться медіа та інформаційною грамотністю. Вона окреслює загальні межі та задає термінологію для подальшого вивчення цієї галузі. Крім того, Програма надає розробникам навчальних планів, вчителям, які працюють у класі, і медіафахівцям можливості для співпраці у сфері створення та впровадження програм з медіа- та інформаційної грамотності.

Для виявлення особливостей підготовки вчителів до медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах ми проаналізували офіційні сайти провідних університетів Австралії, Канади, Сполученого Королівства, США за такими критеріями: 1) наявність у структурі університету педагогічного коледжу чи факультету; 2) додаткові спеціалізації (minors), освітні програми з медіа, медіаграмотності, сертифікатні програми; 3) вибіркові, нормативні навчальні дисципліни з медіаграмотності в освітніх програмах підготовки вчителів для закладів середньої освіти; 4) проведення літніх, зимових шкіл з медіаосвіти.

У системі професійної педагогічної освіти Австралії виокремлюють три моделі підготовки вчителів.

1. Паралельна – передбачає навчання за двома спеціальностями одного освітнього рівня: бакалавр освіти / бакалавр мистецтв або бакалавр освіти / бакалавр наук.

2. Послідовна – призначена для студентів, у яких уже є ступінь бакалавра наук або мистецтв, але які хочуть отримати ще й педагогічну освіту.

3. Модель підготовки вчителів дошкільної та початкової освіти.

В Австралії кожен студент, майбутній учитель, має бути фахівцем як мінімум у двох навчальних галузях, оскільки уряд країни вважає економічно нераціональним підготовку вчителів середньої школи за однією спеціальністю.

Протягом перших трьох років на факультетах мистецтв або наук студенти проходять підготовку з дисциплін спеціалізації, які майбутній учитель викладатиме в школі. Далі студенти продовжують навчання тривалістю два роки на факультетах педагогіки. На факультетах мистецтв або наук студенти вивчають безпосередньо той предмет, який викладатимуть у школі, а на факультеті педагогіки студенти ознайомлюються з методикою викладання цих предметів, крім того, курс підготовки доповнено предметами психолого-педагогічного циклу.

Враховуючи поділ на факультети, слід зазначити, що курс підготовки бакалаврів освіти та наук або мистецтв складається не з двох окремих частин, а є інтегрованим блоком, оскільки педагогічні дисципліни – це частина навчальних програм протягом усіх років навчання, а предмети спеціалізації з'являються й на останніх курсах.

Університет Сіднея (The University of Sydney), який посідає 22 місце в рейтингу пропонує такі напрями підготовки вчителів: бакалавр наук / бакалавр середньої освіти (спеціалізація: математика); бакалавр наук / бакалавр середньої освіти (спеціалізації: біологія, хімія, фізика, геологія та геофізика); бакалавр мистецтв / бакалавр середньої освіти (спеціалізації: історія стародавнього світу, сучасна історія, арабська, китайська, французька, німецька, італійська, японська, корейська, сучасна грецька, іспанська, індонезійська, давньоєврейська мова та література, латинь, економіка, музично-драматичне мистецтво); бакалавр середньої освіти (спеціалізації: фізична культура, здоров'я та реабілітація) [835].

На факультеті мистецтв і соціальних наук (Faculty of Arts and Social Sciences) для студентів-майбутніх бакалаврів середньої освіти викладачі департаменту медіа та комунікацій (Department of Media and Communication) викладають дисципліни:

- Медіа та комунікації (Media and Communications), спрямована на засвоєння студентами знань про медіа систему та про те, як люди використовують медіа, які наслідки цього; розвиток навичок критичного мислення, медіакомунікацій, створення медіатекстів, цифрового, радіо- та відео контенту;

- Медіапрактика (Media Practice), спрямована на розвиток у студентів навичок створення медіаконтенту (написання текстів для медіа, онлайн-журналістика), комунікації в соціальних мережах, безпечної поведінки з медіа [815].

В університеті Аделаїди (The University of Adelaide) на факультеті мистецтв підготовка майбутніх вчителів відбувається за програмами подвійного дипломування (double degree program): академічна програма для бакалавра медіа та академічна програма для бакалавра мистецтв (Bachelor of Media with Bachelor of Arts (BMedia BA)) [808]. Освітня програма бакалавра медіа містить такі курси з медіа: «Ключові концепти медіа» (Key Concepts in Media – MDIA 1002), «Цифрові платформи» (Digital Platforms – MDIA 1007), «Візуальна і звукова індустрія» (Screen and Sound Industries – MDIA 1015), «Супергерої: кіно та комікси» (Superheroes: Cinema and Comics – MDIA 1016), «3D-зображення» (3D Imaging – MDIA 1017), «Від сторітелінгу до інтелектуального аналізу даних» (From Storytelling to Data Mining – MDIA 1018), «Зображення та бренд» (Image and Brand – MDIA 1019), «Медіаполітика та законодавство про медіа» (Media Policy and Media Law – MDIA 2301), «Дослідження медіа» (Researching Media – MDIA 2302), «Підходи до медіа» (Approaches to Media – MDIA 2306), «Цифровий сторітелінг» (Digital Storytelling – MDIA 2336), «Азійське кіномистецтво» (Asian Film Studies – MDIA 3313), «Наративна журналістика» (Long-form Journalism – MDIA 3333), «Удосконалене цифрове просування» (Advanced Digital Promotion – MDIA 3341), «Дослідницький проєкт з медіа» (Media Research Project – MDIA 3332), «Великі масиви даних» (Surveillance and Big Data – MDIA 3307), «Поширені медіа: текст, аудиторія, індустрія» (Popular Media: Text, Audience, Industry – MDIA 3331).

Цю академічну програму з медіа пропонують студентам-майбутнім вчителям як додаткову спеціалізацію (minor). На факультеті також подано достатньо великий перелік вибіркових курсів з медіа (Media Closed Elective Courses).

Університет Аделаїди пропонує сертифікатні програми (Undergraduate Certificates) з медіа, розраховані на 6 місяців навчання повного дня або 12 місяців навчання неповного дня.

- Цифрове майбутнє (Digital Futures) [810]. Програма спрямована на навчання студентів розумінню ролі та соціального впливу медіатехнологій у повсякденному житті; дослідженню та аналізу медіакультури в глобальному контексті; критичній інтерпретації професійної, етичної та культурної політики в медіакомунікаціях.

- Навчальні медіа (Educational Media) [811]. Програма спрямована на навчання студентів розумінню ролі та використанню медіатехнологій в освітньому процесі середніх закладів освіти; дизайну, створенню та управлінню цифровими освітніми ресурсами; критичній інтерпретації професійної, етичної та культурної політики в медіакомунікаціях.

У педагогічному коледжі (School of Education) [814] при Університеті в Ньюкаслі (The University of Newcastle), де готують бакалаврів та магістрів освіти, обов'язковими для вивчення є дисципліни:

- Вивчення медіамистецтва в початковій школі: інтегрований підхід (Media Arts Learning in Primary School: An Integrated Approach – EDUC4810) [812]. Курс розраховано на 10 кредитів. Завдання курсу: сформувати в студентів критич-

ну компетенцію (усвідомлення впливів медіатекстів на психіку та світогляд), навчити мові медіа через розуміння законів функціонування медіасередовища та створення власних медіатекстів, навчити адаптуватися в медіасередовищі, навчити інтерпретувати та представляти власні медіатексти в різних формах, сформувати медіакультуру мережевого співтовариства. Результатом опанування дисципліни студентами є оволодіння навичками аналізу, інтерпретації, створення та оцінювання медіа.

- Мультиграмотності (Multiliteracies – EDUC2151) [813]. Курс розраховано на 10 кредитів. Завданнями курсу є розвиток у студентів навичок використання інноваційних технологій навчання, цифрових, візуальних медіа, навичок критичного мислення, медіа- та інформаційної грамотності.

У Канаді курси з медіаосвіти викладають практично в усіх канадських університетах. Майже в кожній канадській провінції функціонує асоціація діячів медіаосвіти, яка проводить науково-методичні конференції, видає медіаосвітню періодику (газети, журнали), публікує навчально-методичні матеріали для вчителів тощо.

Щоб стати кваліфікованим вчителем у Сполученому Королівстві, необхідно мати диплом бакалаврату. Його здобувають у коледжах, інститутах й університетах. В Англії, Уельсі та Ірландії навчання триває три роки, у Шотландії – чотири. Після закінчення студент може працювати вчителем молодших класів, у рідкісних випадках – середньої школи. У магістратурі в Англії, Уельсі та Ірландії навчання триває 1 рік, у Шотландії – 2 роки.

За Оксфордською концепцією, професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, охоплюючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування щодо практики [223, с. 580–581].

Вчителів готують провідні заклади вищої освіти Сполученого Королівства.

Університет Манчестера (Manchester Metropolitan University – MMU) є державним університетом і розташований у місті Манчестер в Англії. Університет є п'ятим за величиною університетом у Сполученому Королівстві. В Університеті Манчестера готують вчителів для різних рівнів середньої освіти. Тривалість навчання на бакалаврській програмі – 3 роки. Проаналізувавши навчальний план підготовки вчителів, ми виявили обов'язковий модуль «Критичне мислення» (Critical Thinking), [604] що містить певні теми з медіаграмотності. Крім того, студентам пропонують трирічні бакалаврські програми: «Цифрові медіа та комунікації» (Digital Media and Communications BA), «Кіно- та медіадослідження» (Film and Media Studies BA) тощо.

Університет Лідса (University of Leeds) [859] є одним із найбільших освітніх закладів Сполученого Королівства, посідає 49 місце з педагогіки у світовому рей-

тингу університетів QS World University. В університеті пропонують трирічні бакалаврські («Цифрові медіа» (Digital Media BA), «Комунікації і медіа» (Communication and Media BA), «Культурологічні і медіадослідження» (Cultural and Media Studies BA) тощо) та однорічні магістерські («Нові медіа» (New Media MA), «Комунікації та медіа» (Communication and Media MA), «Суспільство, культура та медіа (Society, Culture and Media MA) тощо) програми.

Інститут освіти (IOE) [531] є інститутом при Університетському коледжі Лондона (University College London, UCL). IOE посідає 1 місце з педагогіки у світовому рейтингу університетів QS World University, є найбільшим освітнім науково-дослідним органом у Сполученому Королівстві. Інститут має найбільший вибір програм післядипломної освіти в Сполученому Королівстві. Для майбутніх вчителів інститут пропонує трирічну бакалаврську програму з медіа (Media BA) [532]. Студенти вивчають модулі з дослідження, аналізу та створення різних видів медіа. Розгляньмо деякі з них.

- Медіаглобалізація (Media Globalisation). Його метою є формування в студентів знань, умінь, навичок у галузі функціонування медіа в умовах глобалізації, що визначають формування компетенцій і забезпечують досягнення запланованих результатів освоєння освітньої програми.

- Кіновиробництво (Filmmaking) – спрямований на формування навичок створення кіносценаріїв, розкадровки, зйомки (рух камери, кут, відстань, обрамлення), режисури, запису звуку, монтажу (зображення, звук, переходи) тощо.

- Об'єкти історії медіа (Objects of Media History). Його метою є формування базових уявлень про розвиток медіа. Курс ознайомлює з основними технологічними віхами в розвитку медіа. Основну увагу приділено розвитку інститутів медіа. Курс розраховано на вивчення ролі, яку відіграють медіа у формуванні національних ідентичностей, історії цензури, ключових теоретичних підходів до вивчення медіа та комунікацій.

- Аналіз медіа текстів (Analysing Media Texts) ознайомлює студентів зі специфікою, основними одиницями, категоріями сучасних медіатекстів і механізмами їх побудови; типологією медіатекстів і основними жанровими різновидами; основними стилями масової комунікації. Метою курсу є формування в студентів навичок аналізу змістових і мовних особливостей медіатекстів у контексті мовної картини світу, правильної інтерпретації невербальних і вербальних засобів створення медіатекстів. Курс пропонує студентам можливість відпрацювати свої навички ведення дискусій та написання текстів, створює основу для подальших модулів.

- Проєктування для VR/AR (Designing for VR/AR), створений для навчання студентів процесу проєктування інтерфейсів додатків доповненої та віртуальної реальності.

- Медіаграмотність (Media Literacy), у межах якого розглядають питання історії, теорії та методики медіаграмотності, медіаосвітні концепції, аналізують практичний досвід ведення медіаосвітніх курсів для школярів і студентів тощо.

Університет Глазго (University of Glasgow) [858] – найбільший заклад вищої освіти в Шотландії – посідає 90 місце з педагогіки у світовому рейтингу університетів QS World University. В університеті пропонують магістерські програми з медіа: «Медіа, культура і суспільство» (The Media, Culture & Society MSc), «Медіа, комунікації та міжнародна журналістика» (Media, Communications & International Journalism MSc), «Дитяча література, медіа і культура» (Children's Literature, Media & Culture) тощо.

Специфіка освітнього процесу потребує від учителів безперервного підвищення кваліфікації, постійного поповнення знань, осмислення нових явищ, що відбуваються в повсякденному житті школи й у навколишньому світі. Стимулом для підвищення кваліфікації є залежність заробітної плати від освітнього рівня. У розвинених англomовних країнах є система стимулів підвищення професійної майстерності. Наприклад, у Канаді вчитель, який має ступінь магістра, буде мати більш високу категорію і, відповідно, більш високу оплату праці. Федерація вчителів й інші агентства пропонують робочі семінари, короткострокові курси, літні інститути та професійні конференції.

Сполучені Штати Америки. У структурі педагогічної освіти США можна виокремити заклади вищої освіти різних рівнів: університети (4–5 років навчання), педагогічні коледжі (4–5 років навчання), коледжі вільних мистецтв (Liberal Arts) або гуманітарні коледжі (4 роки навчання). Функціонують як державні, так і приватні заклади педагогічної освіти. Серед найбільш відомих університетів-постачальників педагогічних кадрів – Болл університет (штат Індіана), Північний Іллінойський університет (штат Іллінойс), Мічиганський університет (штат Мічиган), університет у Філадельфії (штат Пенсільванія). Основна частина майбутніх вчителів навчається 4 роки (70%), менше третини – 5 років, інші – 2 роки [336].

Підготовка педагога в університетах охоплює предметну спеціалізацію та курс професійно-педагогічних знань. Однак зміст навчальних планів і програм окремих предметів, а також послідовність їх вивчення істотно відрізняються в різних закладах вищої освіти.

У педагогічних коледжах передбачено професійно-педагогічну та загальноосвітню підготовку, предметну спеціалізацію протягом усього терміну навчання. В останньому семестрі відведено час для вивчення курсів за вибором [891].

Для гуманітарних коледжів, де навчаються не тільки майбутні вчителі, а й інші фахівці, характерною є інша система підготовки вчителів. Два перших роки вони разом з усіма іншими студентами здобувають загальноосвітню підготовку. Невелика частина другого і майже весь третій рік відбувається предметна спеціалізація, а на частині третього та четвертому році – педагогічна підготовка та курси за вибором.

США є одним із лідерів з упровадження медіаосвіти. Проаналізована нами інформація в таких виданнях, як «Media Matters» [659], «Educational Leadership» [440] та «The New York Times» [797] тощо, аналіз освітніх стандартів та курикулумів,

поданих у параграфі 4.1, підтверджує велику увагу до розвитку медіаосвіти в США. На початку 90 рр. XX ст. американська дослідниця К. Тайнер (K. Tyner) зауважувала, що «є велика потреба в підготовці вчителів до викладання медіаграмотності» [827, с. 175]. На її думку, майбутнім учителям потрібні знання щодо того, як створювати вебсторінки чи які обрати відповідні фільми, як оцінювати навчальне програмне забезпечення, хто є власником більшості медіа, як насильство на телебаченні впливає на дітей тощо. Медіатехнології мають бути інструментами, вчителі мають ставити запитання та ухвалювати політичні рішення.

Е. Томан (E. Thoman) зауважував про «необхідність більш формального професійного розвитку педагогів та розроблення навчальної програми з питань медіаграмотності в педагогічних закладах вищої освіти» [823]. На його переконання, медіаграмотність має бути інтегрована в усі освітні програми для вчителів.

На думку Г. Головченка, підготовка вчителів до інтеграції та викладання окремих дисциплін з медіаграмотності в США здійснюється «в межах формальної освіти, коли майбутні вчителі здобувають перший та другий рівні вищої освіти; у межах неформальної освіти, коли вчителі-практики набувають необхідних їм медіанавичок через різні науково-освітньо-методичні заходи, організовані адміністрацією школи, професійними громадськими об'єднаннями, що є виявом їхнього професійного розвитку; у межах інформальної освіти, працюючи над саморозвитком та самовдосконаленням своєї професійної майстерності» [34, с. 96].

Ми проаналізували освітні програми підготовки вчителів у провідних університетах США. Констатуємо, що в усіх закладах є вибіркові курси з медіаграмотності, пропонують додаткові освітні програми з медіадосліджень. Деякі університети пропонують магістерські програми з медіаосвіти.

Аппалацький державний університет (Appalachian State University) – це державна установа, що належить до Університету Північної Кароліни. До складу університету входить педагогічний коледж Рейча (The Reich College of Education) [805], де навчаються майбутні вчителі закладів середньої освіти. Перелік вибіркових дисциплін за вибором студентів містить «Медіаграмотність» (Media Literacy), «Медіадослідження» (Media Studies) тощо.

Університет пропонує магістерську програму з медіаосвіти «Освітні медіа» (Educational Media) [310]. Впроваджено додаткову спеціалізацію «Медіадослідження» (Media Studies Minor) [309], розраховану на 16 кредитів. Навчальний план містить обов'язкові (6 кредитів) і вибіркові (9 кредитів) дисципліни. До обов'язкових дисциплін належать:

- Вступ до аудіовізуальних медіа (Introduction to Sight and Sound – CI 4810) – 3 кредити. Метою курсу є ознайомлення з історією, становленням, трансформацією аудіовізуальної комунікації; видами сучасних аудіовізуальних медіа (економічні та соціальні передумови, технічні відкриття, традиції візуальної культури, потреба людини в інформації та творчості); етапами становлення й специфічними особливостями «мови» аудіовізуальної комунікації, з медіаплатформами; особливостями аудіовізуальної комунікації XX ст., цифровим інтерактивним середовищем XXI ст.

Медіаграмотність (CI 4830 – Media Literacy) – 3 кредити. Курс ознайомлює студентів з ключовими поняттями та принципами в галузі медіаграмотності, з особливостями створення реклами, телепрограм, новин, впливу медіа на людину, створення та поширення медіатекстів.

Дисципліни за вибором студента:

- Просунуте відеовиробництво (Advanced Video Production – CI 4552) – 3 кредити. Метою курсу є формування в студентів навичок створення професійного продукту (відеоблог, трансляція, музичний кліп, документальний фільм), розуміння технології відеовиробництва, основ сценічної майстерності, розкадровки, технічних аспектів створення відео, корекції та звукозапису, основ монтажу.

Дисципліни за вибором студента:

- Фотографія та цифрові зображення (Photography and Digital Imaging – CI 4740) – 3 кредити. Курс ознайомлює студентів з теоретичними та практичними основами цифрової фотографії, з пристроєм цифрової фотокамери та її основними вузлами управління, принципами формування кольорового зображення в цифровому форматі та його оброблення на ПК, програмами для роботи з цифровими знімками (для створення особистого авторського знака, слайд-шоу та фотогалереї, електронного фотоальбому, календаря, колажу) тощо.

Такі університети, як Аппалацький державний університет (Appalachian State University), Колумбійський університет (Columbia University), Ітака Коледж (Ithaca College), Бруклінський міський коледж (Brooklyn College), Університет Нью-Йорка (New York University), Техаський університет в Остіні (University of Texas at Austin), Університет Род-Айленда (University of Rhode Island) і Університет Меріленда (University of Maryland), пропонують курси та літні інститути з медіаграмотності для викладачів і аспірантів. Університет Бригама Янга (Brigham Young University) пропонує аспірантуру з медіаосвіти для вчителів без відриву від виробництва. З 2011 р. Каліфорнійський університет у Лос-Анджелесі (University of California – UCLA). Програма підготовки вчителів Вищої школи освіти та інформаційних досліджень потребує, щоб всі нові вчителі пройшли курс із чотирьох частин курсу «Критична медіаграмотність» [408].

Окрім університетської освіти, навчання та підвищення кваліфікації з медіаграмотності для вчителів пропонують національні асоціації з медіаосвіти, досліджені нами в параграфі 3.3. Основними напрямками їх діяльності в цьому контексті є:

- підвищення кваліфікації вчителів у галузі медіаосвіти;
- обмін педагогічним досвідом, посилення зв'язків між вченими та медіапедагогами-практиками;
- ресурсна, методична, професійна підтримка вчителів (розроблення необхідних посібників і практичних матеріалів з медіаосвіти для вчителів відповідно до навчального плану школи тощо);
- надання фільмотеки для медіапедагогів-практиків;

• проведення конференцій, курсів, семінарів, майстер-класів, тренінгів з медіаосвіти тощо.

Одним із найбільш популярних шляхів підвищення кваліфікації та самоосвіти вчителів є MOOK – масові відкриті онлайн-курси (MOOC – Massive Open Online Courses). Це новий світовий тренд в системі освіти. MOOK, названі в переліку «30 найбільш перспективних тенденцій в розвитку освіти до 2028 р.» [64], відкрили нові можливості у сфері дистанційної освіти, що стала особливо актуальною 2020 р. у зв'язку з пандемією COVID-19.

Перші у світі MOOK були засновані в США (Coursera, EdX, Udacity, Udemy, Khan Academy) та Сполученому Королівстві (Futurelearn). Ми проаналізували платформи Futurelearn [478], Coursera [406], EdX [441] щодо наявності MOOK з медіаосвіти, медіаграмотності (див. табл. 4.19). Було констатовано, що найбільші австралійські, американські, канадські та британські університети беруть активну участь у створенні та розповсюдженні освітніх ресурсів, зокрема відкритих, навчальних курсів.

Таблиця 4.19

Результати аналізу платформ щодо наявності MOOK з медіаосвіти, медіаграмотності

№	Назва курсу	Розробник
1	2	3
EdX		
1	Медіаграмотність: подолання перевантаження інформації (Media LIT: Overcoming Information Overload)	Arizona State University
2	Інструктуальний дизайн: цифрові медіа, нові інструменти та технології (Instructional Design: Digital Media, New Tools and Technology)	University of Maryland Global Campus
3	Відокремлення правди від вимислу: суспільна онлайн-аргументація (Sorting Truth From Fiction: Civic Online Reasoning)	Massachusetts Institute of Technology
4	Від цифрових технологій до соціальних мереж (From Digital Technologies to Social Media)	Curtin University
5	Створення змісту новин (Making Sense of News)	University of Hong Kong
6	Фейкові новини, факти та альтернативні факти (Fake News, Facts, and Alternative Facts)	The University of Michigan
7	Історія фейкових новин (The Story of Fake News)	Davidson College
8	Критичне мислення: основи правильних міркувань (Critical Thinking: Fundamentals of Good Reasoning)	IsraelX

9	Розв'язання проблеми та навички критичного мислення (Problem Solving and Critical Thinking Skills)	Fullbridge
10	Вступ до кібербезпеки (Introduction to Cybersecurity)	University of Washington
11	Інформаційна безпека – Вступ до інформаційної безпеки (Information Security – Introduction to Information Security)	New York University
12	Глобальні медіа, війна та технології (Global Media, War, and Technology)	The University of Queensland
Futurelearn		
1	Розуміння медіа: вступ до медіаграмотності та репрезентації (Understanding Media: Introduction to Media Literacy and Representation)	The University of Newcastle Australia
2	Дезінформація, мізінформація, фейкові новини: вивчення (Disinformation, Misinformation, and Fake News Teach-Out)	University of Michigan
3	Розвиток грамотності: подорож від нерухомого зображення до фільму (Developing Literacy: A Journey from Still Image to Film)	Into Film (UK)
4	Кіновиробництво та анімація онлайн і в класі (Filmmaking and Animation Online and in the Classroom)	Into Film (UK)
5	Кіноосвіта: довідник користувача (Film Education: A User's Guide)	The British Film Institute (BFI)
6	Використання фільму в процесі навчання грамотності онлайн і в класі (Using Film to Teach Literacy Online and in the Classroom)	Into Film (UK)
7	Зміст даних у медіа (Making Sense of Data in the Media)	The University of Sheffield
8	Повага до наших відмінностей онлайн (Respecting Our Differences Online)	Samsung
9	Вступ до кібербезпеки (Introduction to Cyber Security)	The Open University
Coursera		
1	Створення новин: уроки з нової грамотності для цифрових громадян (Making Sense of the News: News Literacy Lessons for Digital Citizens)	New York University
2	Етичні соціальні медіа (Ethical Social Media)	The University of Sydney
3	Трансмедіа сторітелінг: світ наративу, розвинутих технологій і глобальної аудиторії (Transmedia Storytelling: Narrative worlds, emerging technologies, and global audiences)	The University of Sydney
4	Історія і теорія медіа (History and theory of media)	HSE University

Отже, вчителів у галузі медіаосвіти готують сьогодні багато канадських, британських, австралійських, американських педагогічних коледжів та університетів. Їх ознайомлюють із теорією та практикою медіаосвіти, з сучасними технологіями медіаосвіти за системою «ключових понять», з можливостями використання цифрових технологій у процесі медіаосвіти школярів. Національні асоціації з медіаосвіти проводять професійні курси та майстер-класи з медіаосвіти для вчителів та викладачів. Одним із найбільш популярних шляхів підвищення кваліфікації та самоосвіти вчителів є MOOC (Futurelearn, Coursera, EdX).

Висновки до четвертого розділу

На основі аналізу наукових досліджень американських учених (П. Ауфдерхейде (P. Aufderheide), Д. Консідайн (D. Considine), Р. К'юбі (R. Kubey), Д. Поттер (D. Potter), К. Тайнер (K. Tyner), Е. Харт (A. Hart) та ін.) та освітніх стандартів США встановлено, що в усіх 50 штатах медіаосвіту інтегровано до навчальних предметів з англійської мови та гуманітарних дисциплін, історії та громадянознавства, суспільствознавчого блоку, екології. У 14 штатах вона є обов'язковою на законодавчому рівні (Флорида, Огайо, Техас, Нью-Мексіко, Вашингтон, Каліфорнія, Колорадо, Конектікут, Ілінойс, Масачусетс, Мінесота, Нью-Джерсі, Род-Айленд, Юта). У штатах Флорида та Огайо затверджено стандарти «Інформаційна та медіаграмотність», у штатах Вашингтон та Каліфорнія – «Медіамистецтво».

На основі аналізу досліджень канадських вчених (Н. Андерсен (N. Andersen), К. Ворсноп (C. Worsnop), Б. Дункан (B. Duncan), Дж. Падженте (J. Pungente) та ін.) та шкільних курикулумів встановлено, що з вересня 1999 р. медіаосвіта є обов'язковою для учнів усіх канадських середніх шкіл з 1 до 12 класу. У 1987 р. провінція Онтаріо стала першою канадською провінцією, де медіаосвіту визначено обов'язковим компонентом шкільної програми для учнів 7–12 класів 5000 середніх шкіл.

Аналіз праць британських вчених (Д. Бакінгем (D. Buckingham), К. Безелгет (C. Bazalgette), С. Лівінгстон (S. Livingstone), Л. Мастерман (L. Masterman), Р. Уолліс (R. Wallis) та ін.) та шкільних навчальних планів засвідчив інтеграційний підхід до розвитку медіаосвіти учнів. В Англії медіаосвіту інтегровано до курсів рідної мови в усіх школах. Щорічно учні британських шкіл обирають для складання випускних іспитів курси з кіноосвіти (Film Studies) або медіаосвіти (Media Studies). Ці іспити приймають кілька державних атестаційних і кваліфікаційних агентств: в Англії – Assessment and Qualifications Alliance, Oxford Cambridge and Royal Society of Arts Examinations; в Уельсі – Welsh Joint Education Committee; у Шотландії – Scottish Qualifications Authority. Усі атестаційні комісії пропонують ідентичну структуру оцінювання, що містить 3 обов'язкові компоненти: основи медіаосвіти (вивчення «ключових понять» медіаосвіти), текстовий аналіз / медіакритика та медіапрактика (створення творчого медіапроєкту / медіаконтенту). Програми, запропоновані

AQA, WJEC і SQA, приділяють більше уваги текстовому аналізу, а програма OCR – медіапрактиці та створенню власних медіапроєктів.

На розвиток медіаосвіти Австралії, як і Канади, Сполученого Королівства та США, вплинули дослідження Г. Ласвела (H. Lasswell), М. Маклюєна (M. McLuhan) та Л. Мастермана (L. Masterman). З 90-х рр. медіаосвіта є обов'язковою для учнів усіх середніх шкіл Австралії з 1 до 12 класу. У старших класах медіаосвіта реалізується у форматі курсів «Media Studies», а також інтегрована в такі дисципліни, як «Англійська мова», «Мистецтво», «Технології» тощо.

Аналіз досліджень зарубіжних медіапедагогів (Р. К'юбі (R. Kubey), Г. Шварц (G. Schwarz), Д. Браун (J. Brown), Д. Кенеді (J. Kennedy), Т. Джолс (T. Jolls), М. Йонсен (M. Johnsen) та ін.) дав змогу структурувати методи медіаосвіти учнів в розвинених англomовних країнах: за джерелами отримання знань: словесні (розповідь, бесіда, пояснення, дискусія), наочні (ілюстрація та демонстрація медіатекстів), практичні (виконання різних практичних завдань на матеріалі медіа); за рівнями пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні (повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття та засвоєння цієї інформації аудиторією), репродуктивні (розроблення та застосування педагогом різних вправ і завдань на матеріалі медіа, для того, щоб учні оволоділи прийомами їх розв'язання), проблемні (проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту, наприклад, з метою розвитку критичного мислення), частково-пошукові або евристичні, дослідні (організація пошуково-творчої діяльності навчання).

Розкрито, що вчителів у галузі медіаосвіти готують сьогодні багато канадських, британських, австралійських, американських коледжів та університетів. Їх ознайомлюють із теорією та практикою медіаосвіти, з сучасними технологіями медіаосвіти за системою «ключових понять», з можливостями використання цифрових технологій у процесі медіаосвіти школярів. Національні асоціації з медіаосвіти проводять професійні курси та майстер-класи з медіаосвіти для вчителів та викладачів.

З'ясовано, що важливим етапом вирішення проблеми підготовки вчителів до медіаосвіти учнів є видання ЮНЕСКО «Навчальної програми з медіа- та інформаційної грамотності для педагогів» (2011 р.). Навчальну програму можна використовувати для розвитку медіа- та інформаційної грамотності в межах будь-якого предмета як частину окремої або інтегрованої програми. Навчальна програма забезпечує викладачам можливість не тільки самим ставати медіа- та інформаційно грамотними, але й вивчати та розробляти педагогічні стратегії та підходи до навчання.

РОЗДІЛ 5

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

5.1. Загальні тенденції та особливості розвитку медіаосвіти учнів в розвинених англomовних країнах

Одним із основних завдань порівняльної педагогіки є «дослідження сфери освіти у різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку» [143]. На думку О. Локшиної, «золотим» правилом для кожного компаративіста є розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті; збережено правило, сформульоване «компаративістами-науковцями», щодо обов'язковості на основі виявлення спільностей / відмінностей виведення тенденцій / закономірностей / законів розвитку [100, с. 9].

О. Ситник зауважує, що дослідження тенденцій освіти дозволяє не тільки узагальнювати та аналізувати стан освіти у конкретний період, а й визначати стратегічні напрями розвитку системи з урахуванням нагальних проблем та майбутніх потреб [231, с. 232]. Виявлення тенденцій є найважливішим моментом дослідження і глобального моделювання освіти [104, с. 163].

Окреслення тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн є необхідним для цілісності монографічного дослідження.

Звернення до аналізу тлумачення поняття тенденція виявило сутність єдиних підходів до його визначення. У Словнику української мови термін «тенденція» трактується як «напрямок руху чи розвитку чого-небудь; спрямованість у поглядах чи діях, прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь» [235, с. 72]. У «Collins English dictionary» тенденція визначена як схильність до конкретної характеристики, або загальний курс [387]. У «Словнику термінів з професійної освіти» тенденцію (від лат. *tendentia, tendo* – прагну, прямую) окреслено як 1) можливість тих чи інших по-дій розвиватися у певному напрямку; 2) спрямування в поглядах чи діях, схильності, наміри властиві будь-кому, будь-чому; 3) спрямованість розвитку будь-якого процесу, явища, поглядів, думок, ідей тощо; 4) упереджена, нав'язувана кому-небудь думка, ідея [234, с. 243].

У монографії ми спиралися на визначення терміну «тенденція» провідних українських вчених-компаративістів:

- тенденція – базова категорія порівняльної педагогіки, яка трактується не лише з позиції виявлення напрямку руху, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху у контексті активізації прогностичної функції, що розуміється з позиції надання прогностичних рекомендацій щодо

можливості застосування зарубіжного досвіду в національній освіті [101] (за О. Локшиною);

- тенденція – форма вираження закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції [95] (за Н. Лавриченко);

- тенденція – напрям освітніх змін, зумовлений численними чинниками, результатом яких є поява нової якості освіти [155] (за О. Першуковою);

- спрямованість освітньої політики й об'єктивної чинниками [2] (за Н. Авшенюк).

У нашому дослідженні тенденцію розуміємо як спрямованість руху, так і якісні зміни, що відбуваються під час цього руху.

Застосування методу аналізу тенденцій, який забезпечує логіку виокремлення спільних трансформацій, уможливило формування переліку тенденцій розвитку медіаосвіти, які структуровано за тривалістю (коротко- й довготермінові), за поширеністю (національні, кластерні, світові) та за сферою охоплення (загальні, специфічні).

Глобалізація та інтернаціоналізація освіти є загальноновизнаними світовими тенденціями, які визначають: активізацію міжнародного (міждержавного, міжрегіонального) обміну, взаємодії та співпраці між суб'єктами освітньої сфери, створення єдиного (зокрема, європейського) освітнього простору, що надає можливість взаємозбагачення національних освітніх систем; інтернаціоналізацію змісту освіти, що розвиває планетарне мислення і свідомість, організацію процесу навчання відповідно до сучасних освітніх стандартів, нових інформаційних та навчальних технологій [111, с. 261].

Тенденції розвитку глобального медіасередовища змушують сьогодні замислитися не лише про комунікаційні можливості медіапростору, а й про владу медіа над суспільством, про їх вплив на формування культурних доміант сучасної людини та сучасного суспільства загалом. Експерти з медіаграмотності (Т. Іванова, Р. К'юбі, Р. Хоббс, та ін.) поряд з позитивними моментами впливу медіа на розвиток суспільства й людини особливу увагу приділяють негативним тенденціям, таким як зростання кількості джерел недостовірної та фейкової інформації, зростання агресивності медіасередовища, активне використання маніпуляційних методів у масовій комунікації, що значно впливають, у першу чергу, на становлення молодого покоління, часто призводячи до неконтрольованих і руйнівних наслідків для свідомості молоді.

Якщо друга половина ХХ ст. залишиться в історії як період поширення середньої освіти (за даними ЮНЕСКО, зростання майже в шість разів), то в ХХІ ст., за твердженням ЮНЕСКО, пріоритети в галузі педагогіки будуть зміщені в бік медіаосвіти [6]. Сприяючи міжнародним обмінам, поширенню ідей, глобалізація є ключем до появи величезних можливостей для навчання, зокрема, і в галузі медіа, а знання – вектором розвитку суспільства.

Інформаційне суспільство вимагає інтелектуальних зусиль від представників науки, освіти, культури, журналістики, спрямованих на створення єдиного

медіапростору, проектування інформаційної освітнього середовища, пояснень теорій, цілей і практики медіаосвіти посередникам і законодавцям, формування громадської думки щодо необхідності медіаосвіти як компонента загальної середньої освіти, а медіаграмотності як складової загальної культури сучасної людини. Міжнародне співробітництво між провідними медіаосвітніми організаціями світу набуває першочергового значення в обміні досвідом, координації зусиль на регіональному та глобальному рівнях.

Медіаосвіта як соціально-педагогічний напрям покликана адаптувати людину до соціокультурних трансформацій, основою яких є технологічні досягнення. У параграфі 2.1 нами обґрунтовано соціокультурний контекст та соціокультурні передумови розвитку медіаосвіти у світі. До причин актуальності медіаосвіти в сучасному світі віднесено: високий рівень споживання медіа та насиченості сучасних суспільств засобами масової інформації; ідеологічна важливість медіа та їх впливу на свідомість аудиторії; швидке зростання кількості медіаінформації, посилення механізмів управління нею та її поширення; інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси; посилення значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях, особливо в умовах пандемії COVID-19; необхідність навчання здобувачів загальної середньої та вищої освіти з орієнтацією на відповідність майбутнім вимогам.

Враховуючи наднаціональний формат розвитку медіаосвіти під егідою міжнародних організацій в умовах глобалізації, обґрунтовано тенденцію концептуалізації медіаосвіти, яку класифіковано як світову та довготермінову. З'ясовано, що тенденція концептуалізації формується міжнародними організаціями глобального рівня (ЮНЕСКО, ЄС, Радою Європи) засобами стратегічних і концептуальних документів/програм.

У межах тенденції концептуалізації відбувається визначення сутнісних орієнтирів (принципів, мети, сутності) медіаосвіти. Початок було покладено Грюнвальдською декларацією з медіаосвіти ЮНЕСКО (1982 р.) у якій визначено мету медіаосвіти на всіх освітніх рівнях у межах освіти впродовж життя.

Продуктування Сеульською декларацією пріоритету медіа- та інформаційної грамотності населення для захисту від дезінфодемії ЮНЕСКО (2020 р.) є новим етапом концептуалізації медіаосвіти. У документі позначаються механізми захисту від поширення неправдивої інформації в умовах пандемії коронавірусної інфекції, рекомендовані для використання державними і громадськими структурами. Зокрема, наголошується на плануванні і здійсненні спільних дій на національному, регіональному та міжнародному рівнях у відповідь на дезінфодемію COVID-19 і підготувці до інших дезінфодемій в майбутньому; активізувати зусилля, щоб оголосити розвиток загальної медіаграмотності невідкладним пріоритетним завданням.

ЮНЕСКО у власній діяльності [849] підкреслює роль медіаграмотності як найважливішої компетенції цифрової епохи. Ця організація сприяє розвитку медіа- та

інформаційної грамотності, що розглядається як «передумова для побудови інклюзивних, відкритих, партисипативних і плюралістичних суспільств знання» [112]. У численних резолюціях і на проведених міжнародних конференціях ЮНЕСКО підкреслює важливість цього напрямку й у XXI ст. визначає медіаосвіту як один з пріоритетних напрямів.

У міжнародних конференціях і форумах різних рівнів, присвячених медіа- та інформаційній грамотності, зазвичай беруть участь не тільки представники різних комітетів ООН і ЮНЕСКО, а й федеральних і місцевих органів влади, інших державних структур, а також вчені, експерти, фахівці з бібліотечної справи, що пропонують свої оцінки та рекомендації. За підсумками таких конференцій ухвалюють програмні документи, які формулюють цілі й завдання для подальшого поширення медіа- та інформаційної грамотності й розвитку глобального інформаційного суспільства загалом. У параграфі 2.2 нами було проаналізовано ключові документи ЮНЕСКО, які сприяли розвитку медіаграмотності та інформаційної грамотності у світі.

З огляду на довготерміновість для тенденції концептуалізації характерною є модифікація сутності. На професійному рівні поняття «медіаграмотність» та «інформаційна грамотність» протягом багатьох років розглядалися незалежно один від одного, проте ключовими сполучними елементами були комп'ютерна грамотність і технологічні навички. Але у 2007 р. міжнародні організації ЮНЕСКО та Міжнародна асоціація бібліотечних та інформаційних установ та асоціацій (IFLA) запропонували інтегрувати дані поняття, а також використовувати їх у подальшому винятково як «медіа- і інформаційна грамотність». Дане об'єднане поняття має охоплювати всі компетенції, включаючи цифрову і технологічну грамотності. Згідно рекомендацій IFLA з медіа- та інформаційної грамотності, вона є не тільки «фундаментальним правом людини в цифровому, взаємозалежному глобальному світі», а й визнається найважливішою умовою «скорочення інформаційного (цифрового) розриву» [225].

Під впливом цифровізації та інформатизації освіти в 10-і рр. XXI ст. в межах концептуалізації виявлено тенденцію синтезу інформаційної грамотності та медіаграмотності у світовому просторі. У 2011 р. ЮНЕСКО було розроблено та оприлюднено «Навчальну програму з медіа- та інформаційної грамотності для підготовки вчителів» (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers), у якій авторським колективом програми було об'єднано два концепти (медіаграмотність та інформаційна грамотність) в одне поняття «медіа- та інформаційна грамотність» – (MIL) (media and information literacy – MIL), чітко виділяючи при цьому специфіку information literacy і media literacy та різні варіації схожих / суміжних назв [878, с. 18–19]. У параграфі 1.2 дослідження нами чітко простежено еволюцію розвитку термінології та концептів медіаосвіти.

Перехід до інформаційного суспільства підготував сучасну людину до швидкого сприйняття великих обсягів інформації. Водночас, швидке оволодіння сучасними

засобами, методами та технологією роботи з інформацією не синхронізовано з набуттям культури оцінювання, засвоєння та використання знань з медіа. Під егідою ЮНЕСКО започатковано рух грамотності для просування медіаграмотності й інформаційної грамотності, що знаменує собою важливу тенденцію розвитку медіаосвіти.

Зазначена тенденція обумовлена постійним оновленням технологічних платформ, інструментів і зростанням обсягу доступного користувачам контенту і послуг, що вимагають формування більш сучасних навичок медіаграмотності та інформаційної грамотності. У посібнику ЮНЕСКО «Медіа і інформаційна грамотність в журналістиці» [679] (Media and Information Literacy in Journalism (2019)) йдеться і про такі компетенції, як цифровий етикет, захист конфіденційності, розвиток навичок критичного мислення та вирішення проблем за допомогою комп'ютерних ігор, а також взаємодія зі штучним інтелектом. Важливо відзначити, що питання підвищення медіаграмотності стають особливо актуальними у зв'язку з глобальною проблемою поширення недостовірної інформації, важливість якої стрімко збільшується в контексті поточних суспільно-політичних процесів поширення фейкових новин і пандемії.

Зазначена тенденція відзначає розвиток медіаосвіти в аналізованих країнах, які в умовах доби постправди переглядають сутність як самих медіа, так і політичні та етичні принципи, які є їх основою, обґрунтовують важливість інтерпретації інформації та протидії дезінформації.

У документі Європейської ради «10 трендів трансформації освіти, які ми знаємо» (10 trends transforming education as we know it) [450] окреслено 10 трендів. Дев'ятим трендом визначено потребу в медіаграмотності (Media Literacy Wanted). Причинами визначено:

- близько 8 з 10 учнів середньої школи не можуть відрізнити фейкові новини від справжніх;
- з появою ботів поширення дезінформації стало, як ніколи, простим процесом;
- соціальні мережі створюють потужні ехо-камери (echo chambers) для маніпуляції, дезінформації і використовуються у якості платформ для зовнішнього впливу;
- феномен появи фальшивих новин не є короткостроковим, тому суспільство потребує медіаграмотних громадян.

Основна думка – до освітніх систем усіх країн потрібно інтегрувати критичне мислення, оцінювання інформації та медіаграмотність як найважливіші навички XXI ст.

До освітнього процесу середніх шкіл розвинених англomовних країн впроваджують онлайн-програми (UNESCO MIL CLICKS, Visual Social Media Lab у Канаді тощо), сутність яких полягає в навчанні молоді інформаційної та медіаграмотності в цифровому середовищі, фактчекінгу. Лабораторія візуальних соціальних медіа

[747], створена у 2010 р., об'єднує групу провідних вчених, медіапедагогів, журналістів, зацікавлених у дослідженні візуальної культури у соціальних мережах, історії мистецтва, програмного забезпечення, соціології медіа, медіакомунікацій. Широко використовується гейміфікація у процесі медіаосвіти учнів закладів середньої освіти досліджуваних країн (Globaloria, Newsfeed Defenders, Fakey, Go Viral!, Interland тощо). У параграфі 3.2 розкрито зміст та особливості гейміфікації у розвинених англomовних країнах.

Виокремлено тенденцію інституалізації медіаосвіти, яка класифікована у монографії як національна, загальна, довготривала. На думку М. Слюсаревського, «інституціоналізація медіаорієнтаційної функції освіти може здійснюватись у формах інтеграції елементів медіаосвіти в різні навчальні дисципліни, медіаосвітніх факультативів, гуртків і студій, відповідно зорієнтованих форм позашкільної роботи тощо» [237, с. 17–18].

Наприкінці 80-х – 90-х рр. XX ст. у розвинених англomовних країнах спостерігається створення асоціацій і організацій з медіаосвіти (параграф 3.3). У Канаді та США такі організації було створено практично в кожній канадській провінції й американському штаті. В Англії та Уельсі створено три організації (Британський кіноінститут, Асоціація медіаосвіти Англії та Уельсу, OFCOM), у Шотландії, Північній Ірландії – по одній. В Австралії основною організацією є АТОМ. У Сполученому Королівстві інституалізація у форматі короткотривалості досягла рівня створення 2003 р. регуляторного органу телекомунікаційної сфери – Управління з питань комунікацій (OFCOM) – законодавчо наділеного повноваженнями щодо розвитку медіаграмотності населення та регулювання всесвітньої мережі. У параграфі 3.3 розкрито особливості діяльності національних організацій у сфері розвитку медіаосвіти в англomовних країнах.

До загальної тенденції в монографії віднесено стандартизацію – з 80-х рр. XX ст. медіаосвіта стає складником національних / державних / регіональних / освітніх стандартів розвинених англomовних країн. З вересня 1999 р. медіаосвіта є обов'язковою для учнів 1–12 класів середніх шкіл Канади (з 1987 р. – у провінції Онтаріо). З початку 90-х рр. медіаосвіта є обов'язковою для учнів усіх середніх шкіл Австралії з 1 до 12 класу. Сполучене Королівство офіційно впровадило медіаосвіту в Національний курикулум Англії й Уельсу в межах освітньої реформи 1988 р. У середині 90-х рр. 12 штатів США (Каліфорнія, Нью-Йорк, Мінеаполіс, Техас, Вісконсін, Північна Кароліна, Нью-Мексико, Мінесота тощо) включили в освітні стандарти розділи з медіаосвіти. Медіаспрямованість змісту шкільної освіти у розвинених англomовних країнах окреслено у параграфі 4.1.

До важливих завдань медіаосвіти у XXI ст. віднесені формування навичок, необхідних для ефективного пошуку, критичного аналізу, використання та розміщення інформації і медійного контенту, значення прав людини в Інтернеті, розуміння способів боротьби з пропагандою ненависті в Інтернеті, кібербулінгу, розуміння етичних проблем, пов'язаних з доступом до інформації та її використанням тощо.

До національної тенденції, яка є характерною для США, віднесено тенденцію законодавчого закріплення медіаосвіти у форматі стратегій, починаючи з 10-х рр. XXI ст. в 14 штатах ухвалено закони про обов'язкове впровадження медіаграмотності в початкову та середню освіту.

У січні 2014 р. у штаті Нью-Джерсі було ухвалено Закон щодо навчання в середніх школах безпечного та етичного використання соціальних мереж (An Act concerning social media instruction in public school districts and supplementing chapter 35 of Title 18A of the New Jersey Statutes) [304]. Відповідно до цього закону, починаючи з 2014–2015 н. р. кожен шкільний округ мав інтегрувати до навчальної програми з технологічної освіти (для учнів 6–8 класів) теми з безпечного й етичного використання соціальних мереж, зокрема: 1) призначення та правила використання різних платформ соціальних медіа; 2) правила поведінки щодо кібербезпеки та кіберетики в соціальних мережах; 3) потенційні негативні наслідки кібербулінгу. Уповноважений з питань освіти має забезпечити шкільні округи необхідними ресурсами щодо відповідального використання соціальних медіа.

23 червня 2015 р. у штаті Коннектикут було прийнято Закон щодо безпечного використання соціальних медіа та інструкцій з комп'ютерного програмування в школах (An Act concerning the inclusion of cardiopulmonary resuscitation training, the safe use of social media and computer programming instruction in the public school curriculum) [305]. Законом затверджено обов'язкову інтеграцію медіаграмотності до навчальної програми закладів середньої освіти, починаючи з 2016–2017 навчальних років. У 2017 р. Сенатом Коннектикут було ухвалено Закон про створення Консультативної ради з питань цифрового громадянства, безпеки в інтернеті та медіаграмотності (An Act creating an advisory council relating to digital citizenship, internet safety and media literacy) [303]. До складу ради належали викладачі, бібліотекарі, представники батьківських організацій та особи, які мають досвід у галузі цифрового громадянства, безпеки в інтернеті та медіаграмотності.

У квітні 2016 р. губернатор штату Вашингтон Д. Інслі підписав законопроект, а 2 березня 2017 р. Сенат раннього навчання та навчання K-12 штату Вашингтон (Senate Early Learning & K-12 Education) ухвалив Закон «Про цифрове громадянство, медіаграмотність та інтернет-безпеку в школах» [445] (Engrossed substitute senate bill 5449), що стало прикладом для інших штатів, які виступають за цифрове громадянство та навчання медіаграмотності. На думку президента організації «Медіаграмотність зараз» Е. Макнілл (E. McNeill), ухвалення цього закону є результатом дискусій щодо освітньої політики та основних навичок, яких потрібно навчати дітей, а також суттєвим кроком до створення середовища для всебічної освіти з медіаграмотності – безпечного використання інтернету та цифрового громадянства. «Вашингтон, який підтримує заклади освіти в активних кроках навчання медіаграмотності учнів, є зразком для інших штатів» [422]. За цим законом, Офіс інспектора суспільної освіти Вашингтона (OSPI – Washington's Office

of Superintendent of Public Instruction) є відповідальним за розроблення ресурсів для навчання медіаграмотності та нових технологій, зокрема рекомендацій для вчителів, як навчати учнів безпечного використання інтернет-ресурсів та інших медіаресурсів, розвитку та застосуванню навичок критичного мислення під час споживання та створення медіаінформації.

OSPI за допомогою консультативної групи має рекомендувати заходи щодо поліпшення медіаграмотності та цифрового громадянства у всьому штаті. Коротко описати їх можна таким чином:

1. Скликати робочу групу для поновлення державних стандартів навчання K-12 для розроблення освітніх технологій, що відповідають визначенням цифрового громадянства та медіаграмотності, національним стандартам і стандартам навчання з усіх предметів.

2. Розглянути можливі зміни в політиці округу для підтримки цифрового громадянства, медіаграмотності та безпеки в інтернеті в школах.

3. Створити вебсередовище з посиланнями на рекомендовані успішні практики та ресурси щодо навчання медіаграмотності, цифрового громадянства та безпеки в інтернеті в школах.

4. Надавати підтримку в професійному розвитку вчителів щодо інтеграції цифрового громадянства та медіаграмотності в усі основні навчальні предмети, починаючи з англійської мови та соціальних наук.

5. Вивчити питання щодо поліпшення програмного забезпечення в районних бібліотеках, як це визначено в законі штату, щоб визначити способи, якими викладачі-бібліотекарі можуть навчати та підтримувати цифрове громадянство й медіаграмотність учнів, вчителів та інших охочих [868].

Асоціація директорів шкіл штату Вашингтон зобов'язана: переглянути освітню політику щодо застосування в школах електронних ресурсів та безпеки учнів в інтернеті; розробити перелік навчальних предметів для шкільних округів, які слід враховувати під час оновлення освітньої політики для виконання закону; провести опитування вчителів, директорів щодо того, яким чином у школах відбувається навчання медіаграмотності та цифрового громадянства.

2017 р. став рекордним зі створення законодавчих актів з медіаграмотності. Було внесено або продовжено розгляд загалом 21 законопроекту, що регулюють впровадження медіаграмотності в школи. Зокрема, такі штати, як Арізона, Каліфорнія (3 законопроекти), Коннектикут, Масачусетс (9 законопроектів), Нью-Джерсі, Нью-Мексико, Нью-Йорк, Пенсильванія, Род-Айленд, Техас, Вашингтон.

У штаті Род-Айленд 2017 р. при консультативному комітеті MLN (Media Literacy Now) було ухвалено «Закон про освіту штату Род-Айленд» (The Rhode Island Board of Education Act) [806], у якому у статті 16-22 «An Act Relating to Education – Curriculum» [774] у пункті 16-22-28 «Навчання медіаграмотності (Instruction in media literacy)» зазначено, що Департамент початкової та середньої освіти має

впровадити медіаграмотність у навчальні програми для К-12. Медіаграмотність у законі визначено як можливість доступу, аналізу, оцінки, створення та спілкування за допомогою друкованих, візуальних, цифрових медіа.

У 2019 р. законодавчий орган Техасу на основі двопартійного голосування ухвалив закон (86(R), Senate Bill 11) [584], у якому йдеться про те, що до навчальної програми кожного шкільного округу має бути впроваджено навчання цифрового громадянства. Визначення цифрового громадянства в цьому статуті містить загальноприйняте визначення медіаграмотності: «цифрове громадянство – це стандарти належної, відповідальної та здорової поведінки в інтернеті, включаючи здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати, створювати та діяти в усіх формах цифрової комунікації» [424]. Проте MLN (Media Literacy Now) – американська некомерційна правозахисна організація, метою якої є сприяння зміні політики в кожному штаті й на національному рівні, щоб всі учні К-12 отримали освіту та навички в галузі медіаграмотності – вважає цифрове громадянство різновидом медіаграмотності, а не навпаки, як це передбачено законодавством Техасу [834, с. 12].

З червня 2019 р. губернатор штату Колорадо Д. Поліс (J. Polis) підписав Закон «Про впровадження медіаграмотності у початковій та середній освіті» [393]. Для імплементації закону було створено Консультативний комітет з питань медіаграмотності (MLAC – a media literacy advisory committee), до складу якого належали вчителі, директори закладів середньої освіти, бібліотекарі, батьки та учні сільських, міських та малих шкільних округів, журналісти, науковці та адвокати з питань медіаграмотності. За законом Департамент освіти штату Колорадо має створити інтернет-банк ресурсів щодо медіаграмотності, зокрема ресурси, рекомендовані MLAC, а також надавати технічну підтримку шкільним округам щодо впровадження медіаграмотності. До 30 червня 2021 р. Державна рада з питань освіти (The State Board of Education) зобов'язана переглянути та впровадити медіаграмотність у стандарти читання, письма та громадянської освіти.

У 2019 р. у штаті Іллінойс було ухвалено Закон «Про безпеку в інтернеті», за яким до навчальних програм для 3–11 класів середніх шкіл мають бути інтегровані елементи медіаграмотності та кібербезпеки [655]. Зокрема, рекомендовано включити теми щодо безпечного використання соціальних мереж, чатів, електронної пошти, правил безпечного спілкування в інтернеті, кібербулінгу, сексуальних онлайн-домагань, авторського права тощо.

У 2020 р. штатом Нью-Джерсі було ухвалено Закон щодо інформаційної грамотності для вихованців дитячого садка та учнів К-12 (Assembly Bill 248 – Requires instruction on information literacy for students in grades kindergarten through 12) [773]. За цим законом до навчальних програм має бути впроваджено інформаційну грамотність (у дитячих садках та К-12). Поняття «інформаційна грамотність» у законі визначено як набір навичок, що дає змогу людині розпізнавати, знаходити, оцінювати та ефективно використовувати необхідну інформацію. Інформаційна

грамотність охоплює цифрову, візуальну, медіа-, текстову та технологічну грамотність. Уповноважений з питань освіти штату Нью-Джерсі є відповідальним за розроблення навчальних програм з розвитку інформаційної грамотності для використання шкільними округами.

Тенденція як інноваційний інструмент педагогічної компаративістики забезпечила розуміння сутності феномену медіаосвіти та узагальнення спільних напрямів її розвитку. Виокремлено тенденції концептуалізації, законодавчого забезпечення, інституалізації, стандартизації, що дає змогу констатувати, що розвиток медіаосвіти в розвинених англomовних країнах відзначається динамічністю, системністю, масштабністю, наступністю.

5.2. Вплив тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти розвинених англomовних країн на становлення медіаосвіти в Україні

Для дослідження розвитку медіаосвіти в незалежній Україні важливими є праці медіапедагогів В. Іванова [67], К. Левківського [97], Л. Найдьонової [134], Г. Онкович [46], Б. Потятинника [162], Г. Почепцова [63], Н. Череповської [273] та ін.

Досліджуючи передумови розвитку медіаосвіти в Україні М. Коропатник зауважує, що її становлення відбулося ще в 20-х рр. ХХ ст. На думку вченого, у цьому процесі більшовицьке керівництво Радянського Союзу використовувало досвід Сполучених Штатів Америки та європейських країн щодо формування цілісної системи використання медійних засобів в освітньому процесі, а саме кінематографу, фотографії, преси, радіо. Проте актуальність впровадження медіаосвіти було обумовлено політичними завданнями. «Посил до цього сформульований Володимиром Леніним, який часто говорив про створення радіопередач, кінофільмів, що несли б у собі не лише інформаційні, розважальні цілі, але й ідеологічні, направлені на зміцнення комуністичного ладу, формування нових моральних принципів. Ставилось завдання прищепити населенню звичку та інтерес до медіа з тим, щоб легше було впливати на аудиторію» [86, с. 161]. Тобто можемо констатувати, що становлення медіаосвіти в 20-х рр. ХХ ст. відбувалося з використанням ідеологічної теорії.

У 30–50 рр. медіаосвіта в закладах загальної середньої освіти була «ідейно витриманою», формалізованою та контрольованою керівництвом СРСР [73].

У 70–80 рр. ХХ ст. медіаосвіта в СРСР розвивалася за двома автономними напрямками:

1) практична медіаосвіта, що ґрунтувалася на активному впровадженні технічних засобів навчання в процесі викладання обов'язкових навчальних дисциплін;

2) позакласна та позашкільна медіаосвітня робота, зосереджена в кінотеатрах, кіноклубах, в установах культури, редакціях шкільних газет, на радіостанціях і телестудіях, на факультативних заняттях в освітніх закладах.

Важливою віхою розвитку медіаосвіти стало видання під міністерським грифом 1974 р. факультативної програми для учнів 9–10 класів середньої школи «Основи кіномистецтва» М. Шатернікової, Ю. Усова і Ю. Рабіновича. Це була перша така програма, підтримана на державному рівні. Цей предмет був частиною системи шкільної естетичної освіти, основне завдання якого – розвиток естетичних смаків, творчих здібностей, мислення й уяви учнів [221, с. 92].

На думку О. Федорова, цей факультативний курс сприяв подоланню розрізненості в радянській кіноосвіті. У ньому було враховано ідеологічні та політичні тенденції, що були в країні, проте вчителі могли обирати методичний інструментарій, зокрема завдання, фільми, вивчення цікавих, значних творів. Завдання, спрямовані на розвиток мислення, здібностей учнів, їх уміння самостійно аналізувати аудіовізуальний текст давали змогу зацікавленим учителям побудувати факультатив нешаблонно й оригінально [261]. Тобто, можемо зробити висновок, що медіаосвіта 70–80 рр. ХХ ст. ґрунтувалася на естетичній і ідеологічній теоріях з переважанням першої.

Проте за часи існування СРСР медіаосвіта, як окремий напрям, курс, як це відбувалося в розвинених англomовних країнах, не знайшла відображення в закладах загальної середньої освіти. Як зазначає Л. Найдьонова, «не говорили про такий предмет тільки на теренах Радянського Союзу, оскільки тоталітарній державі не потрібні були медіаграмотні громадяни, оскільки неграмотними легше маніпулювати, нав'язувати їм фальшиве розуміння світу» [13]. На думку М. Коропатника, керівництво СРСР уникало критичного осмислення радянської дійсності з метою утримання думок молодого покоління в межах нейтрального естетичного осмислення творів мистецтва, у першу чергу кіно [86]. У Радянському Союзі багато уваги приділяли роботі з символами майбутнього: «тут буде місто-сад», «цей камінь символізує місце майбутнього університету» тощо. Як зауважує Г. Почепцов, частково таке управління майбутнім може пояснити певний оптимізм радянської людини: у її картині світу завжди були присутні часто невіддільні сьогодення та майбутня реальності. Певні періоди його весь час «оживлювали» за допомогою літератури й мистецтва [79].

Після розпаду СРСР та проголошення незалежності України, в українській державі відбувався поступальний розвиток медіаосвіти.

Окреслено розвиток медіаосвіти в незалежній Україні у форматі авторської періодизації. Застосування ретроспективного та хронологічного методів уможливило обґрунтування періодів.

Імплицитний період (1989–1999 рр.) позначено розвитком медіаосвіти на матеріалах преси, кіно, телебачення (створення Асоціації діячів кіноосвіти (1989 р.), розроблення першого в Україні навчального курсу для підготовки медіапедагогів

«Методика викладання основ кіномистецтва» тощо); появою фундаментальних праць з теорії соціальної, масової комунікації та інформаційного простору (В. Биков, Ю. Жук, О. Зернецька, Н. Зражевська, В. Іванов, Л. Калініна, С. Квіт, В. Королько, О. Кузнецова, В. Лапінський, Г. Онкович, Б. Потятинник, Г. Почепцов, М. Слюсаревський, М. Смульсон та ін.); ухваленням низки нормативно-правових актів та законів щодо розвитку інформаційного суспільства (закони України «Про інформацію» (1992 р.), «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні» (1999 р.) тощо).

Важливою віхою імплицитного періоду розвитку медіаосвіти в Україні є створення Г. Полікарповою 1989 р. Асоціації діячів кіноосвіти (у 2008 р. переіменована на Асоціацію діячів кіноосвіти і медіапедагогіки), до складу якої було залучено вчених, кінодіячів, педагогів, керівників кіноклубів, кіно- та фотостудій. Г. Полікарпова розробила перший в Україні навчальний курс для підготовки медіапедагогів «Методика викладання основ кіномистецтва».

У 1991 р. за сприяння Г. Полікарпової на базі кінофакультету Київського державного інституту театрального мистецтва ім. І. Карпенка-Карого було впроваджено спеціалізацію «Кінознавець. Викладач основ кіномистецтва». Це був перший український державний заклад вищої освіти в пострадянському просторі, де готували професійних медіапедагогів. Вчені Асоціації діячів кіноосвіти і медіапедагогіки України дотримувалися естетичного та культурологічного підходів до розвитку медіаосвіти та розглядали її «як засіб естетичного виховання і художнього розвитку дітей і молоді» [93].

На становлення медіаосвіти в Україні значно вплинули фундаментальні праці з теорії соціальної та масової комунікації (В. Королько [85], О. Кузнецова [92]), теорії соціології масової комунікації (В. Іванов) [66; 67; 68], теорії глобального розвитку систем масової комунікації (О. Зернецька) [61], теорії масової комунікації та медіадосліджень (С. Квіт [74], Б. Потятинник [162], Г. Почепцов [163; 164]), теорії масової комунікації та культури (Н. Зражевська), дослідження теоретичних підходів до розвитку медіаосвіти на матеріалі преси (Г. Онкович) та ін., що з'явилися в кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. Зазначені наукові розвідки ґрунтуються на аналізі теорій масової комунікації вчених розвинених англomовних країн (Австралії, Сполученого Королівства, Канади, Сполучених Штатів Америки). Окрім того, дослідження відбувалися за підтримки та сприяння громадських організацій та університетської спільноти цих країн. Наприклад, реалізація проекту С. Квіта «Масові комунікації» стала можливою завдяки співпраці з Лідським університетом (Сполучене Королівство) та університетом Огайо (США).

Починаючи з 90-х рр. було ухвалено низку нормативно-правових актів та законів щодо розвитку інформаційного суспільства: закони України «Про інформацію» (1992 р.) [203], «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні» (1999 р.) [207], «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007 р.) [2014], Розпорядження Кабінету Міністрів України

«Про схвалення Концепції розвитку електронного урядування в Україні» (2010 р.) [218], указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000 р.) [212] та ін.

Українські науковці (В. Биков [58], Ю. Жук [55], Л. Калініна [72], В. Лапінський [96], Г. Онкович [144], М. Слюсаревський [236], М. Смільсон [59] та ін.) досліджували питання інформаційного простору. За результатами досліджень було констатовано, що «демократичний розвиток системи медіа в країні гальмуватиметься через низький рівень медіаграмотності населення» [13]. Значна увага вчених була спрямована на вивчення досвіду розвинених англomовних країн.

У кінці 90-х рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. в Україні чотири інституції розпочали свою діяльність, спрямовану на впровадження медіаосвіти в Україні: Інститут екології масової комунікації, відділ теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України, Академія української преси, Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної і політичної психології АПН України.

Завдяки співпраці з американськими вченими та асоціаціями з медіаосвіти вченими на чолі з Б. Потятинником 1999 р. було засновано Інститут екології масової комунікації в м. Львів. За сприяння американських організацій на базі цього Інституту 2002 р. було проведено міжнародну науково-практичну конференцію «Медіаосвіта як частина освіти громадянина». «Вперше була розроблена і впроваджена у навчальний процес Львівської загальноосвітньої школи № 77 програма факультативного навчання з курсу «Медіаосвіта в Україні» для 7–11 класів» [86, с. 169].

Період інституалізації (2000–2009 рр.) відзначається створенням інституцій (Інститут екології масової комунікації (1999 р.), Академія української преси (2001 р.), Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної і політичної психології АПН України (2006 р.)) або ж започаткуванням діяльності інституцій, спрямованої на розвиток медіаосвіти в Україні (відділ теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України (2000 р.)); появою наукових праць з формування та розвитку навичок критичного мислення в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти (Н. Вукіна, Н. Гупан, О. Кочерги, О. Марченко, О. Пометун, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло та ін.).

З 2000 р. співробітники відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України (Р. Бужиков [21], Н. Духаніна [53], О. Янишин [285] та ін.; керівник Г. Онкович) започаткували напрями дослідження – медіаосвіта та медіадидактика. Науковці досліджували та розробляли науково-методичні матеріали з медіамузики, теледидактики, радіодидактики, спецкурси з медіаосвіти для закладів вищої освіти, випускали газету «Медіаосвіта».

У 2001 р. за підтримки європейських та американських інституцій було засновано неприбуткову, неурядову та незалежну організацію «Академія української

преси» [202] (президент – доктор філологічних наук, професор В. Іванов), діяльність якої була спрямована на інспірацію ключових ініціатив у сфері медіаосвіти та перекваліфікації журналістських кадрів в Україні, сприяння поширенню медіаграмотності та європейських стандартів журналістики, інформування суспільства за допомогою досліджень, навчання та публікацій фахових видань.

У 2006 р. в Інституті соціальної і політичної психології АПН України було створено Лабораторію психології масової комунікації та медіаосвіти (під керівництвом Л. Найдьонової), метою якої було відстеження рівня медіакультури шкільної молоді та дорослого населення, осмислення методологічних і методичних підходів до розгортання медіаосвіти в системі загальноосвітньої школи [94]. Підґрунтям її створення стали багаторічні теоретико-методологічні здобутки досліджень інформаційного простору України, проведені Інститутом соціальної та політичної психології з 1994 р. під керівництвом члена-кореспондента НАПН України М. Слюсаревського [33, с. 33].

Використовуючи досвід розвинених англomовних країн, зокрема Канади, Сполученого Королівства, США, Франції, 2009 р. співробітники лабораторії психології та масової комунікації Інституту соціальної і політичної психології АПН України розробили «Експериментальну навчальну програму медіаосвіти старшокласників» [272]. Методологічними засадами курсу було визначено філософські концепції канадського дослідника Г.-М. Маклюєна щодо ролі медіа та медіатехнологій у розвитку суспільства, медіапсихологічні теорії засобів масової комунікації, концепцію критичного мислення щодо засобів масової комунікації британського вченого Л. Мастермана, моделі медіаосвіти британської дослідниці К. Безелгет, американських медіапедагогів Д. Бейкера та Д. Харта, українські проекти з медіаосвіти, зокрема вже згаданий нами досвід закладу загальної середньої освіти № 77 м. Львів.

На початку ХХІ ст. в Україні набуло актуальності питання розвитку критичного мислення. З'явилися наукові розвідки Н. Вукіної [90], Н. Гупана [46], О. Кочерги [87], О. Марченко [108], О. Пометун [160], І. Сущенко [244], С. Терно [246], О. Тягло [253] та ін. щодо формування та розвитку навичок критичного мислення в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти.

Концептуально-апробаційний період (2010–2015 рр.) позначено схваленням «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (2010 р.); впровадженням «Всеукраїнського експерименту із впровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України» (2011–2016 рр.); виданням навчальних програм, науково-методичної літератури, програм; організацією Літніх і Зимових шкіл для медіапедагогів, щорічних міжнародних конференцій з медіаосвіти, семінарів, тренінгів, майстер-класів, навчальних проектів; впливом міжнародних громадських на урядових організацій на процес розвитку медіаосвіти учнів та вчителів (Посольств Німеччини, Канади, Сполученого Королівства та США, Фінляндії тощо; Фонду Конрада Аденауера, Фонду Фрідріха Науманна

за Свободу, міжнародного фонду «Відродження», Програми Матра Міністерства закордонних справ Нідерландів, У-Медіа Інтерньюз-Нетворк, Deutsche Welle, IREX, StopFake тощо).

Важливою віхою на початку концептуально-апробаційного періоду стало схвалення постановою Президії НАПН України «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (20 травня 2010 р. протокол № 1-7/6-150), що ґрунтувалося на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти таких країн, як Канада, Сполучене Королівство, США, Австралія, Франція. Основою положень Концепції була Паризька програма-рекомендації з медіаосвіти та Грюнвальдська декларація ЮНЕСКО, резолюція Європейського парламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації, проаналізовані нами в параграфі 2.1 дослідження.

Щодо використання Грюнвальдської декларації ЮНЕСКО дослідниця М. Осюхіна в дисертаційному дослідженні «Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду)» зазначає: «З одного боку, така стратегія може бути вже застарілою та в 10-х роках XXI століття виявитися не ефективною. З іншого боку, ми розуміємо, що в Україні медіаосвіта знаходиться лише на початку свого становлення, а тому розпочинати цю роботу з цієї стратегії, що була обрана світом на початку становлення медіаосвіти, слід продумано, і це може дати хороші результати» [154, с. 71]. На думку вченої, Україна є обмеженою в часі на відміну від прогресивної світової спільноти, тому потрібно запозичувати зарубіжний досвід і концепції з урахуванням національних особливостей у кілька разів швидше.

Основною метою Концепції було визначено «сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності та медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей» [81]. Схваленням цього документу було започатковано:

- проведення широкомасштабного поетапного всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти на всіх рівнях;
- пріоритетне започаткування практики шкільної медіаосвіти, яка стане основною інтеграційною ланкою формування цілісної системи медіаосвіти;
- забезпечення медіаосвіти у вищій школі, насамперед у підготовці фахівців педагогічного профілю; врахування завдань медіаосвіти в процесі здійснення освітніх реформ та планування відповідних бюджетних асигнувань;
- ініціювання широкої громадської підтримки медіаосвітнього руху, включаючи міжнародну співпрацю в цій сфері.

Обов'язки провідного координатора впровадження медіаосвіти в країні бере на себе Національна академія педагогічних наук України [81].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. одним із пріоритетних напрямів було визначено впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, що забезпечує його вдосконалення, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [213].

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (від 27.07.2011 р. № 886) «Про проведення Всеукраїнського експерименту із впровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України» [216] була затверджена програма дослідно-експериментальної роботи «Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів» на 2011–2016 рр. У додатках подано список базових загальноосвітніх навчальних закладів, учасників всеукраїнського експерименту «Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладів» (2011-2016 роки).

Організацію та методичне забезпечення експерименту здійснювали Інститут соціальної та політичної психології АПН України та Інститут соціології НАН України. До експерименту було залучено на підготовчому етапі експерименту 86 закладів загальної середньої освіти Автономної Республіки Крим, Дніпропетровської, Запорізької, Київської, Луганської, Львівської, Миколаївської, Полтавської, Черкаської областей та м. Києва.

Протягом п'яти років базу експерименту було розширено до більш, ніж 250 закладів загальної середньої освіти за рахунок регіональних експериментів, які було проведено в Запорізькій, Дніпропетровській, Чернігівській, Харківській областях. 6000 старшокласників пройшли освітню підготовку та підвищили рівень медіаграмотності. Програмою дослідно-експериментальної роботи було передбачено 5 етапів: підготовчий (2011–2012 рр.), концептуально-діагностичний (2012–2013 рр.), формувальний (2013–2014 рр.), узагальнювальний (2014–2015 рр.) і коригувальний (2015–2016 рр.) [133].

У межах експерименту було проведено аналіз педагогічних та психологічних наукових джерел з медіаосвіти «з метою побудови спільного для всіх учасників експерименту кластеру знань, що сприяло концептуальному входженню учасників у процес впровадження експерименту» [133, с. 141], створено психолого-педагогічну концепцію розвитку шкільної системи медіаосвіти, розроблено критерії готовності суб'єктів освітнього процесу до впровадження інновацій з медіаосвіти, визначено стратегії підготовки педагогічних колективів і батьків до впровадження медіаосвітніх інновацій.

Використовуючи досвід Сполученого Королівства, Франції, Канади, Росії, США авторський колектив вчених (Л. Найдюнова, О. Баришполец, О. Голубева, Г. Мироненко, Н. Обухова, Н. Череповська) розробив базову для створення вітчизняної соціально-психологічної моделі шкільної медіаосвіти «Програму курсу за

вибором для учнів 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів «Медіакультура та методичні рекомендації» [220]. Програма складалась з таких блоків: перший – загальноінформаційний («Людина у світі інформації»); другий – візуальна медіакультура та медіа мистецтво; третій – медіакультура в кіберпросторі та основи безпечної поведінки в інтернеті.

На думку Л. Найдьонові, «переваги окремого медіапсихологічного курсу «Медіакультура» в старшій школі є незаперечними. Це майданчик для групової рефлексії підлітками успішності власної інтегрованої медіаосвіти, свого професійного вибору через медіа, формування громадянської позиції, вдосконалення антистресових медіа практик. ...Так ми побудували оновлену для трьох років викладання (9–11 класів) програму «Медіакультура», остаточно зміст якої вчитель гнучко формує разом з дітьми» [13]. Дослідниця вважає, що курс є корисним для становлення світогляду молоді, адже учні знаходять психологічний ресурс і узагальнюватимуть свій попередній досвід сприйняття медіа, світу, який представлений у них, свого місця в ньому і свого майбутнього. Л. Найдьонові було розроблено інноваційно-абсорбційну модель медіакультури, що охоплює чотири взаємопов'язаних блока: реакцію, актуалізацію, генерацію, використання [136].

У межах масових заходів проведено конкурси шкільних моделей медіаосвіти, започатковано конкурс «Медіаосвітнянин року» тощо. Проведено установчі семінари-практикуми для педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти з метою їх ознайомлення з особливостями технології впровадження медіаосвіти та функцій курсу за вибором «Медіакультура». Розроблено програми закладів загальної середньої освіти «Основи медіаграмотності» [210], «Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу» [137], «Сходинки до медіаграмотності» для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів, «Навчальна програма з основ медіаграмотності 8 (9) клас (пропедевтичний курс)», «Основи медіаграмотності» для учнів 10–11 класів загальноосвітніх шкіл, «Медіаграмота в педагогічних училищах і коледжах», «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для студентів вищих навчальних педагогічних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників [132]. У додатках подано зведену таблицю методичних розробок з медіаосвіти та медіаграмотності.

Як засвідчує досліджений нами досвід англomовних країн, впровадження медіаосвіти до освітнього процесу закладів загальної середньої освіти може відбуватися двома шляхами:

- впровадження окремої навчальної дисципліни, факультативу, спецкурсу тощо;
- інтеграція медіаосвіти до шкільних предметів.

На думку І. Шепенюк, «відповідно до вимог щодо організації освітнього процесу впровадження в навчальний план нового предмету, факультативу чи спецкурсу далеко не завжди є можливим і доцільним (зокрема з позиції перевантаження учнів)» [275, с. 231]. Проте в Наказі МОН України «Про завершення всеукраїнського

експерименту з впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України» зазначено, що «без окремого медіаосвітнього курсу очікуваний ефект формування критичного мислення, необхідного для протистояння інформаційній агресії, не формується в необхідній мірі» [208].

За співпраці з Академією української преси проведено регіональні семінари з практичної медіаосвіти в Дніпрі, Полтаві, Миколаєві та Львові на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Започатковано проведення щорічних літніх та зимових шкіл з медіаосвіти для різних категорій учасників. Розроблено програму зимової школи з медіаосвіти, до якої вміщено модулі підготовки до викладання експериментальної програми: візуальна медіакультура та візуальне медіасприймання; історія екрану: історія мови – історія сприйняття; дитина у світі медіа; медіапортрет старшокласника; методика навчання користувачів взаємодії з мережевим контентом [118].

Значну увагу розробників всеукраїнського експерименту було приділено вдосконаленню критеріїв медіаосвіченості, розроблених провідними вченими європейських країн, США, та Канади, розробленню психодіагностичних методик оцінювання рівня медіакультури учнів закладів загальної середньої освіти.

За підтримки програми Ради Європи проекту впровадження європейських стандартів в українському медійному середовищі, що виконує рада Європи та фінансує уряд Канади, видано посібник «Практикум “Медіакультура”»: робочий зошит курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів» [165] (2500 примірників), який розповсюджено серед учнів експериментальних закладів загальної середньої освіти. Також було видано онлайн-підручник «Медіадрайвер» [116], що ґрунтується на технології мультимедіа, за допомогою якої навчальний матеріал наповнено якісною інфографікою, мультиплікацією, відеоконтентом.

У межах експерименту було започатковано проведення всеукраїнських конференцій з міжнародною участю «Практична медіаосвіта» [141], «Медіаосвіта: європейський досвід та українські перспективи в контексті шкільної та післядипломної педагогічної освіти» [121] тощо.

За результатами експерименту було підготовлено та розглянуто на Президії загальних зборів НАПН України (23 лютого 2017 р. протокол № 1–2/3–51) підсумковий інформаційний звіт «Стан медіаосвіти в Україні на фоні викликів інформаційної безпеки держави», у якому було підкреслено важливість розвитку медіаосвіти в Україні.

Актуальність впровадження медіаосвіти зросла після Революції Гідності 2013–2014 рр. й активізації «гібридної війни» Росії проти України, яка, поряд з військовими діями, призвела до посилення дезінформаційної, психологічної та пропагандистської війни. В умовах пропагандистського тиску російських ЗМІ за геббелівським «правилом спрощення» українські мас-медіа виявилися не готовими до адекватної відповіді. Більше того, самі опинилися в пастці офіційного інформаційного поля, що змушувало свідомо чи несвідомо перекручувати факти

та тримати споживачів медіа у вигаданому світі віртуальної реальності, ретранслюючи, без перевірки їхньої достовірності, численні меседжі пресцентрів АТО та РНБО. І тому на українському ґрунті підтвердилася справедливність західного журналістського прислів'я «Правда на війні гине першою», що, логічно, потягнуло за собою падіння рейтингу довіри до вітчизняних медіа.

У Цифровій адженді України – 2020, що містить концептуальні засади, першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р., зазначено: «Швидкі та глибинні наслідки від переходу на «цифру» будуть можливими лише тоді, коли «цифрова» трансформація стане основою життєдіяльності українського суспільства, бізнесу та державних установ, стане звичним та повсякденним явищем, стане нашим ДНК, нашою ключовою аджендою на шляху до процвітання, стане основою добробуту України» [268].

Враховуючи результати всеукраїнського експерименту із впровадження медіаосвіти в освітній процес закладів загальної середньої освіти України схвалено нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [80], що інтегрує сучасні досягнення зарубіжної медіаосвіти, критично переосмислює більш як півстолітній досвід європейських та розвинених англomовних країн, адаптує його до українських реалій. Українська модель медіаосвіти передбачає поєднання захисної, естетичної, критичної та творчої теорії медіаосвіти.

Концептуально-стандартизаційний період (2016–2020 рр.) окреслюється схваленням нової редакції «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (2016 р.), впровадженням елементів медіаграмотності до Концепції Нової української школи (2016 р.), ухваленням проведення всеукраїнського експерименту «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі інтенсивного масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» (2017–2022 рр.), підписанням Президентом України «Доктрини інформаційної безпеки» (2017 р.), впровадженням змістової лінії «Досліджуємо медіа» до Типових освітніх програм для початкової школи (2018 р.); за підтримки Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX започаткуванням масштабного всеукраїнського проекту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» (2018 р.), що передбачає інтеграцію інфомедійної грамотності до навчальних програм шкільних предметів з історії України, всесвітньої історії, української мови та літератури, художньої культури; ухваленням «Державного стандарту повної загальної середньої освіти» (2020 р.), у якому інформаційно-комунікаційну компетентність визначено ключовою, що передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку та спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях.

У 2016 р. було ухвалено Концепцію Нової української школи, у яку внесено пропозиції щодо розвитку медіаосвіти. Зокрема, однією з десяти ключових навичок, якими мають оволодіти учні, означено інформаційно-цифрову компетентність, що охоплює інформаційну й медіаграмотність і передбачає впевнене, і водночас

критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, оброблення, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Крім того, цифрова компетентність охоплює основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеки, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальну власність тощо) [83, с. 11].

На противагу Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів 2011 р. [211]. Типові освітні програми для початкової школи 2018 р. (для 1–2 [247], 3–4 [248] класів), розроблені під керівництвом академіка Національної академії педагогічних наук України О. Савченко, передбачають змістову лінію «Досліджуємо медіа», згідно з якою учні мають здобути три базові вміння: знаходити та правильно користуватися різними видами інформації, створювати елементарні медіапродукти [228, с. 186–191].

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» у змісті підручника «Читання» для учнів другого класу була «реалізована шляхом включення окремих блоків «Медіавіконце» і медійних завдань до різних текстів. У «Медіавіконцях» (їх вісім) реалізовано різні аспекти ознайомлення учнів із основами медіаграмотності». «Медіавіконця» були пов'язані зі змістом текстів відповідного розділу підручника (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Змістова лінія «Досліджуємо медіа»
у змісті підручника «Читання» (авт. О. Савченко)**

Тема уроку	Зміст уроку
До школи, до книги, до друзів душа परिवіається знов!	Читаю, слухаю, бачу. Поняття: інформація; медіа. Робота в групі: тематична павутинка «Медіа»
В кожній казці є урок, мов у квіточці медок.	Мандрівка у бібліотеку. Віртуальна екскурсія в Національну бібліотеку для дітей. Бібліотека, читальний зал. Як можна вибрати книгу? Робота в групі: створіть листівки про користь читання.
Зачарувала все зима...	Вітальна листівка Як створити вітальну листівку? Ідеї, джерела, варіанти.
Світ дитинства у творах українських письменників. Вірші. Оповідання.	Вистава. Як підготувати виставу? Текст, ролі, костюми, афіша. Актори: почуття, жести, міміка. Помічник: театральний словничок.

Продовження таблиці 5.1

Тема уроку	Зміст уроку
У колі літературних казок	Малюнок. Ілюстрація. Як «прочитати» малюнок? Колір, розмір, композиція як джерела інформації. Малюнок, який передає твоє ставлення до персонажа казки.
Скільки на землі ще цікавого! Що? Де? Чому? Навіщо?	Сторінками журналів для дітей. Робота в групах: Дослідження журналів. Чим схожі всі журнали? Чим відрізняються від підручників? Поради: як спілкуватися з журналами: Створи рекламу «свого» журналу

Інтегрована в початкову школу медіаосвіта допомагає школярам критично мислити, вчитися шукати й перевіряти інформацію, аналізувати медіаповідомлення й самостійно створювати власні медіапродукти.

У десятих класах викладають курс «Громадянська освіта» [24], де одним із семи розділів є «Світ інформації та ЗМІ», що містить такі теми: «Комунікація, інформація, медіа», «Медіа і демократія. Свобода, етика і відповідальність», «Маніпулятивний вплив медіа», «Інтернет». Інформація, яку людина отримує щодня через ЗМІ та соціальні мережі, формує її свідомість. У додатках подано перелік навчальних програм медіаосвітнього напрямку, рекомендованих для використання в закладах загальної середньої освіти у 2018–2019 н. р.

У 2017 р. наказом МОН України (№ 1199 від 18.08.2017 р.) [215] було ухвалено проведення всеукраїнського експерименту «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі інтенсивного масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» на базі закладів освіти України на 2017–2022 рр.», метою якого означено «експериментальну перевірку результативності вітчизняної моделі наскрізної медіаосвіти та підвищення рівня медіакомпетентності педагогів і студентів педагогічного і психологічного профілю» [277]. Експериментом було охоплено двадцять чотири області України та м. Київ. У закладах, що брали участь в експерименті, медіаграмотність є частиною варіативного складника навчальної програми, зокрема у старших класах викладають предмет «Медіакультура» [277].

Основними принципами впровадження медіаосвіти було визначено: особистісний підхід, інформаційну безпеку в умовах зовнішньої агресії, перманентне оновлення змісту, орієнтацію на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, патріотичне виховання, пошанування національних традицій, пріоритет морально-етичних цінностей, громадянську спрямованість, естетичну наснаженість, продуктивну мотивацію. Обов'язки з надання організаційної та науково-методичної допомоги в проведенні всеукраїнського експерименту було покладено на Національну академію педагогічних наук України.

Всеукраїнський експеримент було ухвалено в контексті тенденцій розвитку медіаосвіти в глобальному контексті, враховуючи досвід європейських та розвинених англomовних країн. Зокрема, у заявці на проведення експерименту автори вказують на актуальність розвитку медіаосвіти учнів, посилаючись на Декларацію ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (Фесс, 2011 р.), Паризьку декларацію ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (Париж, 2014 р.), Європейську конвенцію аудіовізуального медіасервісу (набула чинності і в Україні 2012 р.), якою передбачено вимогу забезпечення прав дитини на захист від шкідливих інформаційних впливів.

25 лютого 2017 р. указом Президента України П. Порошенка ухвалено «Доктрину інформаційної безпеки» [209], у якій розвиток медіаграмотності та медіакультури населення визначено одним із пріоритетів держави в галузі інформаційної політики. До національних інтересів України в інформаційній сфері Указом віднесено розвиток медіакультури суспільства та соціально відповідального медіасередовища. Поліпшення медіаграмотності суспільства, сприяння підготовці професійних кадрів для медіасфери з високим рівнем компетентності визначено одним із пріоритетів державної політики в інформаційній сфері.

Слід зазначити, що два етапи всеукраїнських експериментів відбулися за підтримки Академії української преси, організації, що відіграє ключову роль у становленні та розвитку медіаосвіти в Україні. З 2010 р. Академією української преси провідним напрямом своєї діяльності було визначено розвиток та впровадження медіаосвіти в Україні, зокрема в освітній процес закладів загальної середньої освіти, підготовки вчителів до викладання дисциплін з медіаграмотності та медіакультури та інтеграції до шкільних предметів, а також залучення світового досвіду з упровадження медіаосвіти. Медіатренерами АУП є відомі вчені-медіапедагоги Т. Іванова, С. Ізбаш, О. Гороховський, О. Мокрогуз, О. Тараненко, А. Юричко та ін.

Як благодійна організація, всі свої проекти АУП здійснює за сприяння міжнародних фондів, громадських та урядових організацій: посольств США, Сполученого Королівства, Канади, Фінляндії, Німеччини та ін.; Фонду Конрада Аденауера, Фонду Фрідріха Науманна за Свободу, міжнародного фонду «Відродження», програми Матра Міністерства закордонних справ Нідерландів, У-Медіа Інтерньюз-Нетворк, Deutsche Welle, IREX, StopFake та ін.

Напрями діяльності МБФ «Академія української преси» щодо впровадження медіаосвіти в Україні:

- Видання навчальних програм. Академією української преси спільно з експертами-педагогами розроблено та видано навчальні програми з медіаосвіти: «Медіаосвіта (медіаграмотність)» [119] для студентів вищих навчальних педагогічних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчальна програма з основ медіаграмотності для учнів 8 (9) класів (пропедевтичний курс) [127]; «Основи медіаграмотності: взаємодія з медіа» [152] для учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти тощо.

- Видання науково-методичної літератури. З 2010 р. АУП видано низку навчальних підручників та посібників: навчальний підручник «Медіаосвіта та медіаграмотність» [120] для студентів вищих педагогічних закладів; навчальний посібник «Практична медіаосвіта: авторські уроки» — збірка авторських уроків з основ медіаосвіти та медіаграмотності, розроблена для проведення інтегрованих та самостійних уроків з медіаграмотності в закладах середньої освіти України [166]; перекладено українською мовою з англійської та видано підручник для вчителів «Медіаграмотність» [750], у якому розкрито особливості викладання медіаграмотності в США, базові принципи медіаосвіти (дослідження, грамотність та інтегрованість); «Основи медіаграмотності: навчально-методичний посібник для вчителя 8 (9) клас. Плани-конспекти уроків» [153] — перший посібник для вчителів, що містить плани-конспекти занять відповідно до тем програми «Основи медіаграмотності для 8 (9) класів», кожна з яких охоплює серію уроків; «Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: посібник для вчителя» [115], у якому розглянуто, що таке медіа, медіаосвіта та медіаграмотність, базові методики критичного мислення, запропоновано плани-конспекти уроків, вправи та завдання до курсів «Історія України», «Всесвітня історія», «Людина і світ», що можуть бути використані під час вивчення курсів за вибором, факультативних курсів, виховних годин, занять гуртків юних істориків, журналістів тощо; посібник для тренерів з медіаграмотності «Не потони в інформаційному дощі» [138], створений у межах проекту «Програма медіаграмотності для громадян»; перекладений з англійської мови підручник для вчителів «Медіаграмотність», у якому розкрито особливості освітнього підходу до викладання медіаграмотності в США, що ґрунтується на базових принципах медіаосвіти, зафіксованих у «Ключових принципах освіти з медіаграмотності» NAMLE (описані нами в розділі 3 дослідження) тощо.

- Організація та науково-методичний супровід Літніх та Зимових Шкіл для медіапедагогів. АУП за підтримки міжнародних партнерів (DW Akademie, Представництва Фонду Конрада Аденауера в Україні та ін.) щорічно організовує Літні та Зимові Школи для вчителів початкової, середньої та вищої школи, викладачів ЗПО, ЗВО та інститутів післядипломної освіти. Викладачі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти після проходження курсу в межах Літньої та Зимової шкіл викладають курси та спецкурси для різних груп педагогічних працівників, які навчаються на курсах із підвищення кваліфікації в обласних ОІППО.

- Створення онлайн-порталу та інтерактивних онлайн-ігор для розвитку медіаграмотності здобувачів освіти. У 2013 р. АУП створено портал «Медіаосвіта і медіаграмотність» / www.medialiteracy.org — інтерактивну платформу для спілкування медіапедагогів щодо сприяння відкритості та публічності процесів у медіаосвітньому середовищі. Структура порталу містить розділи для вчителя закладів загальної середньої освіти (з градацією за групами класів), для викла-

дачів закладів вищої освіти та медіаспоживачів. На порталі розміщено мапу медіаосвітніх ініціатив України, новини медіаосвіти, презентації, плани уроків, постійно оновлюють електронну бібліотеку.

За підтримки програми MYMEDIA з листопада працює медіашкола «Freedom Ukraine» [471], де молоді українці отримують навички з медіаграмотності. Зокрема, переможці конкурсу статей від MYMEDIA «Свобода. Демократія. Зміни» беруть участь у роботі медіашколи #FreedomUkraine.

АУП за підтримки Програми Бібліоміст [219] та інтерактивного журналу для дітей «MediaGuide», створеного за підтримки програми MyMedia/DANIDA та У-Медіа [222], створено та презентовано онлайн-гру «Медіазнайко» [117].

- Проведення конференцій з медіаосвіти. З 2012 р. АУП у партнерстві з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України та Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України започатковано проведення щорічної міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність» («Практична медіаосвіта»), учасниками якої є вчителі початкової, середньої та вищої школи, викладачі ЗПО, ЗВО та інститутів післядипломної освіти, бібліотекарі, журналісти, представники громадських організацій, дослідники-медіапедагоги з Білорусі, Вірменії, Казахстану, Польщі, Фінляндії та інших країн.

Конференції організовують за підтримки Програми У-Медіа Інтерньюз, Програми «Бібліоміст» / IREX та Програми MYMEDIA/DANIDA [126].

Матеріали конференції розміщують у відкритому доступі на порталі «Медіаосвіта і медіаграмотність» [161].

- Організація та науково-методичний супровід семінарів, тренінгів, майстер-класів, навчальних проєктів. АУП організувала науково-практичні семінари «Перспективи масового впровадження медіаосвіти в дошкільну, початкову та середню освіту», «Практична медіаосвіта», «Як створити сучасну шкільну газету: мультимедійні ЗМІ», «Розробка ефективних інноваційних моделей та технологій медіаосвіти в сучасних закладах освіти», «Критичне мислення та медіаграмотність в початковій школі», «Практичне впровадження наскрізної медіаосвіти у загальноосвітніх навчальних закладах», «Упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів» тощо.

За підтримки програми «Матра» Міністерства закордонних справ Королівства Нідерландів АУП організувала навчання викладачів у межах тренінгів «Практична медіаграмотність для викладачів суспільних дисциплін».

АУП щорічно організовує конкурси дитячої та юнацької медіаотворчості: конкурс зі створення вірусного матеріалу «Медіаграмотність — must have сучасного українця», конкурс рецензій і есеїв на поданий фільм «По той бік екрану» тощо.

АУП за підтримки DW Akademie запровадила проведення тренінгів для тренерів з медіаграмотності, за підтримки У-Медіа Інтерньюз Нетворк цикл тренінгів «Інтерактивні форми та методи навчання в процесі викладання курсу «Медіаграмотність» тощо.

Протягом 2015–2016 рр. за підтримки Міністерства закордонних справ та міжнародної торгівлі Канади (DFATD Canada) у партнерстві трьох організацій: АУП, IREX та StopFake було реалізовано проєкт «Програма медіаграмотності для громадян», метою якого було «посилення стійкості громадян перед дестабілізуючим впливом неправдивої інформації... програма охопила більш ніж 15 000 учасників» [226].

31 серпня 2016 р. АУП оприлюднила Дорожню карту з медіаграмотності (Media Literacy Road Map) [50], у якій значна увага приділена аналізу досвіду розвинених англomовних країн (США, Канади, Сполученого Королівства), Франції, Німеччини, Норвегії, Данії, Польщі, нормативно-правових актів Європарламенту та Ради Європи, ЮНЕСКО щодо розвитку медіаосвіти. Визначено перешкоди впровадження медіаосвіти в освітню систему: недостатність системної підтримки упровадження медіаосвіти в варіативну/вибіркову частину навчально-освітніх програм з боку МОН України, особливо в контексті реформування освіти; недостатня кількість та інструменталізація навчально-методичних посібників; недостатня кількість і рівень підготовки фахівців; відсутність медіа для школярів; відсутність легальної медіатеки (ресурсів).

Три тисячі педагогів з майже 700 українських шкіл беруть участь у проєкті «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність». Його щороку організовує IREX (Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів) – неприбуткова організація, що пропагує розширення можливостей навчання. Проєкт підтримує посольство США та Сполученого Королівства в партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією Української преси.

З 2018 р. Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки посольств США та Сполученого Королівства у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією Української преси було започатковано проєкт «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», метою якого є розроблення та впровадження ефективної моделі розвитку навичок критичного сприйняття інформації в освітній системі України. «Методологія IREX передбачає інтеграцію інфомедійної грамотності у навчальну програму шкільних предметів з метою набуття українськими школярами навичок критичного сприйняття інформації та усвідомлення ними цінності високоякісної інформації в контексті шкільної освіти» [69]. Проєкт ґрунтується на досвіді впровадження медіаосвіти до закладів середньої освіти США, зокрема системі розвитку когнітивних умінь критичного мислення учнів, що містить такі складники: інтерпретація, аналіз, оцінка, висновки (умовиводи), пояснення, саморегулювання.

Проєкт розпочався з пілотної роботи в п'ятдесяти закладах загальної середньої освіти: інфомедійна грамотність була впроваджена до навчальних предметів «Історія України», «Всесвітня історія», «Українська мова та література» для учнів 8 класів, «Художня культура» для учнів 9 класів. Вчителі пройшли спеціалізоване дворівневе навчання та отримали методологічні матеріали (плани уроків, пре-

зентації та відео, де це було передбачено уроком, та роздатковий матеріал для учнів) [575].

Об'єднання зусиль вчителів, викладачів, медіа експертів та тренерів, фактчекерів, методистів, а також багаторічний досвід команди АУП та міжнародний досвід команди IREX допомогли розробити матеріали, які допомагають інтегрувати навички інфомедійної грамотності у вищезазначені предмети 8 і 9 класів. У результаті роботи було розроблено методику та підхід до розроблення матеріалів, методи інтеграції інфомедійних навичок [125].

Навчальні матеріали L2D-S допомагають розвинути такі знання та компетентності:

- медіаграмотність: знання того, як працюють медіа: власники, журналістські стандарти, реакційна політика (gatekeeping, agenda setting); розуміння питання цільової аудиторії; знання того, що таке «цензура» та «самоцензура»; розуміння теми джинси та реклами (соціальна, комерційна, PR); знання видів медіа (ТБ, радіо, друковані, онлайн); розуміння стилів та жанрів журналістських повідомлень; вміння відрізняти факти від думок та суджень; вміння аналізувати фото, лого, символи, постери, інфографіку, інший візуальний ряд; вміння роботи із текстами (визначення цільової аудиторії, мети повідомлення, пошук слів-маркерів, ідентифікація поглядів тощо); вміння відрізняти упередженість, перекручування, дезінформацію та брехню;
- інформаційна грамотність: навички ефективного пошуку інформації; вміння шукати та працювати з джерелами та першоджерелами; обізнаність у питаннях авторських прав та плагіату; навички фактчекінгу (перевірка тексту, фото, відео);
- критичне мислення: вміння оцінювати та інтерпретувати події; вміння проводити паралелі з сьогоденням; вміння аналізувати передумови та причини події; вміння аналізувати контекст (хто, що, коли, як, навіщо, де); вміння систематизувати інформацію, висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; вміння обґрунтувати власну позицію й ухвалювати свідоме рішення; вміння ставити запитання [599].

Результати реалізації проєкту в 2019 р. показали, що учасники «Learn to Discern» володіли статистично значущими більш високими рівнями навичок аналізу дезінформації, великим знанням середовища новинних ЗМІ та більш сильним почуттям активності щодо джерел інформації, які вони споживали. У порівнянні з контрольною групою, учасники мали на 28% більше шансів продемонструвати глибоке знання індустрії новинних ЗМІ, на 25% більшу ймовірність самостійно повідомляти про перевірку декількох джерел новин і на 13% – правильно ідентифікувати та критично проаналізувати фальшиві новини [599].

Станом на 2020 р. учасниками проєкту «Вивчай та розрізняй» (Learn to Discern) вже є представники 21 закладу вищої освіти та 25 інститутів післядипломної педагогічної освіти, 650 закладів загальної середньої освіти – учасників проєкту з усієї України; розроблено понад 250 навчально-методичних матеріалів (вправ для інтеграції інфомедійної грамотності під час навчання) [530].

У 2019 р. освітньою платформою EdEra спільно з командою проекту «Вивчай та розрізняй» Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX було розроблено [25] масштабний онлайн-курс із медіаграмотності «Very Verified», 860 безкоштовно доступний англійською, українською та російською мовами. Курс спрямований, насамперед, на опанування учнями основ інформаційної грамотності та вміння відрізнити фейки від правди — одне з основних завдань, яке ставить перед собою Міністерство освіти та науки в межах освітньої реформи. Курс передбачає змішане навчання: опанування теорії онлайн, відпрацювання практичних завдань в аудиторії (або в Zoom), але разом із групою та фасилітаторами — тренуваними вчителями, які свого часу опанували Very Verified самі, а тепер навчають медіаграмотності колег [40].

23 липня 2020 р. Міністр культури та інформаційної політики О. Ткаченко запропонував створити новий державний проект з медіаграмотності. «Сьогодні зібрав у міністерстві ключових стейкхолдерів, які вже мають досвід по популяризації медіаграмотності. Буду виводити це питання на системний державний рівень. Консолідую напрацювання, щоб стратегічно масштабувати процес в країні. Виклик пов'язаний не тільки з російською пропагандою, а й з якістю медійного продукту, який наповнює інформаційний простір довкола» [124], — зазначив Ткаченко. На його думку, проект має мати широке покриття, охоплюючи якомога більшу частину населення, для різної аудиторії — від дітей до дорослих. Передбачено навчання не тільки для школярів та студентів, а й вчителів та викладачів, інтеграція майбутньої програми медіаграмотності в гуманітарний блок та внесення доповнень до нормативно-правової бази. Програма з медіаграмотності має бути розроблена у співпраці з громадськими організаціями, які вже мають досвід впровадження медіаграмотності.

До обговорення нового проекту долучені представники UNICEF Ukraine, StopFake, Українського інституту медіа та комунікацій, Інтерньюз-Україна, фундації «Суспільність», «Громадського радіо», ЦЕДЕМ, EscapeLab, SingularityU Kyiv, Реанімаційного Пакету Реформ і «Детектора Медіа».

З державного боку до процесу долучилися Держкомтелерадіо, Міністерство культури та інформаційної політики, Міністерство цифрової трансформації та Міністерство освіти і науки.

30 вересня 2020 р. Постановою Кабінету Міністрів України (№ 898 від 30.09.2020 р.) було ухвалено «Державний стандарт повної загальної середньої освіти». Стандартом визначено ключові компетентності, якими мають володіти учні закладів загальної середньої освіти. Однією з основних визначено інформаційно-комунікаційну компетентність, що «передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності» [206].

До ключової компетентності вільного володіння державною мовою віднесено вміння здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих та цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній та письмовій формі, для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей.

Наскрізними в усіх ключових компетентностях, визначених у «Державному стандарті повної загальної середньої освіти», є такі вміння критично та системно мислити, що виявляються у визначенні виразних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси та способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації.

Отже, оскільки на початку XXI ст. відбулася остаточна переорієнтація молодіжної аудиторії на аудіовізуальну медіаінформацію, медіаосвіта стала актуальним напрямом в українській педагогіці. Основними її завданнями є: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, допомогти опанувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [178].

Слід визнати, що позитивні зрушення в медіапросвітницькому процесі відбуваються повільно. Зокрема, Екс-Міністр освіти і науки України Л. Гриневич зазначила, що «головна проблема щодо впровадження медіаграмотності полягає в методології. Насамперед необхідно запропонувати вчителям України інструментарій для викладання медіаграмотності, адже не всі з них самі володіють цими навичками... назвала впровадження медіаграмотності в шкільну освіту в Україні «довгим шляхом» й підкреслила, що міністерство потребує хороших матеріалів із цієї тематики» [660], а переважна більшість дійсно ефективних проектів були ініційовані та реалізовані громадськими активістами, медіаекспертами, окремими педагогами (Академія української преси, ГО StopFake, IREX, «Детектор медіа», «Телекритика», «Інтерньюз-Україна») за сприяння іноземних партнерів та донорів.

5.3. Виклики і перспективи сучасного розвитку шкільної медіаосвіти в Україні

Впровадження медіаосвіти в Україні пов'язане з низкою проблемних моментів, спричинюваних як специфікою самої навчальної дисципліни, так і реаліями вітчизняної системи освіти. Серед таких обставин, що заважають швидкому впровадженню медіаосвіти у першу чергу можна назвати:

- наявність численних, часто взаємно конкурентних концепцій медіаосвіти і медіаграмотності;
- інерція системи освіти, яка на рівні основ навчального процесу успадкувала від радянських часів недостатню увагу до розвитку критичного мислення, особливо при вивченні предметів суспільствознавчої групи;
- ризик зведення медіаосвіти у середній і вищій школі до вивчення основ журналістики чи засад політичної медіакритики (у зв'язку з масовою підготовкою фахівців журналістських і політологічних спеціальностей), чим сучасна медіаосвіта далеко не вичерпується;
 - необхідність поєднання вивчення традиційних і нових медіа, останні з яких мають власні особливості і часто репрезентують цілковито відмінні види діяльності;
 - необхідність поєднання знань, умінь і навичок, що належать до різних традиційних навчальних дисциплін (інформатика, українська та іноземні мови, суспільствознавство тощо);
 - швидкі темпи розвитку нових медіа і трансформації традиційних ЗМІ та їхньої соціальної ролі.

Крім того, в Україні в умовах протистояння російській агресії та важкого економічного становища повномасштабному запровадженню медіаосвіти перешкоджає брак матеріальних ресурсів, необхідних для підготовки і перепідготовки вчителів, розробки нових планів, програм та навчальних матеріалів і оновлення наявних. У зв'язку з цим варто відзначити позитивну тенденцію, за якою впровадження медіаосвіти у вітчизняну освітню систему планувалося Концепцією впровадження медіаосвіти Україні у тісному зв'язку з існуючими навчальними курсами, що довело свою правильність на нинішньому етапі, позначеному браком можливостей для створення самостійної навчальної дисципліни.

Нестача ресурсів, потрібних для повноцінного впровадження медіаосвіти як окремої навчальної дисципліни, спонукає до пошуку інших перспективних форм її функціонування у системі освіти. Найоптимальнішою з них є інтеграція елементів медіаосвіти в існуючі навчальні предмети і курси, зокрема, йдеться про інформатику, українську мову і літературу, громадянську освіту. Перспективність такої інтеграції зумовлюється ще й тим, що в подальшому ці елементи можуть виконувати функцію підготовки учнів до засвоєння окремої навчальної дисципліни, а також тим, що зазначені елементи медіаосвіти можуть слугувати додатковим засобом забезпечення зв'язку навчального матеріалу з сучасним життям, чого нині українській освіті часто бракує. З огляду на це, в ході експериментального етапу впровадження медіаосвіти варто звернути більшу увагу на можливість коригування існуючих навчальних програм і відповідних матеріалів з метою їх доповнення доречними в кожному конкретному випадку елементами медіаосвіти.

Елементи медіаосвіти можуть інтегруватися і у виховну роботу з використанням медійних повідомлень як матеріалу для обговорення й аналізу. У зв'язку з цим не зовсім обґрунтованим видається аргумент щодо того, що обмежені наявні

ресурси системи освіти потрібно спрямовувати тільки на патріотичне виховання [51], що виключає можливість широкого впровадження медіаосвіти. Насправді важливі елементи медіаосвіти можуть широко й успішно інтегруватися у виховну роботу з мінімальним витрачанням додаткових ресурсів.

Щодо ініціатив держави в розвитку медіаосвіти та медіаграмотності в Україні, то можна говорити про позитивні тенденції. Україна – одна з небагатьох пострадянських країн, де не тільки громадський сектор, а й держава робить певні кроки в напрямку медіаосвіти. У 2015 р. про необхідність розробки програм з розвитку медіаграмотності населення згадувалось у проекті Концепції інформаційної безпеки [82], розробленої Міністерством інформаційної політики України, але вона так і не стала нормативно-правовим документом. У 2017 р. в Указі Президента України № 47/2017 «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України» [209] зазначено, що недостатній рівень медіакультури суспільства. До національних інтересів України в інформаційній сфері Указом віднесено розвиток медіакультури суспільства та соціально відповідального медіасередовища. Підвищення медіаграмотності суспільства, сприяння підготовці професійних кадрів для медіасфери з високим рівнем компетентності визначена одним із пріоритетів державної політики в інформаційній сфері.

Певні позитивні кроки впровадження медіаосвіти в Україні дають підстави для очікування подальшого успішного її розвитку у нашій державі. Важливість досягнення цієї мети зростає з огляду на необхідність протистояння інформаційній агресії та модернізації української освітньої системи відповідно до європейських стандартів. Крім того, належний рівень медіаосвіченості і, внаслідок цього, поінформованості громадян є необхідним для зміцнення демократії та прискорення економічного зростання, а краще розуміння громадянами основ функціонування медіасфери призводитиме до зростання вимог громадян до медіа і, відповідно, до підвищення якості вітчизняної інформаційної продукції. Разом з тим, перспективами розвитку медіаосвіти в Україні ми вважаємо:

1. Уточнення концептуальних підходів, цілей та завдань медіаосвіти: необхідне акцентування уваги на активному цілеспрямованому використанні можливостей, які надають Інтернет і традиційні ЗМІ, на виробленні умінь знаходити, аналізувати й ефективно використовувати потрібну для вирішення різноманітних життєвих завдань інформацію, враховуючи, що самостійно отримувана через медіа інформація становитиме значну частину майбутньої фахової компетентності сьогodнішніх учнів і студентів; закріплення інструментального розуміння медіа з одночасним акцентуванням уваги на виявленні та протидії інформаційним маніпуляціям.

2. Інтеграція елементів медіаосвіти в освітній процес з використанням можливостей наявних навчальних предметів та виховних заходів.

3. Підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів з урахуванням того, що сучасна медіаосвіта не може обмежуватися вивченням основ журналістики чи

медіакритики, як і не зводиться до використання новітніх комп'ютеризованих засобів навчання. Продовження і розширення співпраці між профільними державними установами і громадськими організаціями з метою розробки нових навчально-методичних матеріалів у сфері медіаосвіти, додаткової підготовки вчителів.

4. Внесення змін до Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо пріоритету впровадження медіаосвіти та її мети – розвитку в учнів і студентів компетенцій, що дають змогу ефективно взаємодіяти з інформаційними джерелами, знаходити потрібну інформацію, аналізувати її, адекватно оцінюючи достовірність, добросовісність та корисність медіаповідомлень.

5. Розроблення експериментальних навчально-методичних матеріалів, спрямованих на інтеграцію елементів медіаосвіти у наявні навчальні програми середньої школи (передусім, з української мови і літератури, іноземних мов, інформатики, історії). Це сприятиме фактичному впровадженню медіаосвіти у навчальні програми з мінімальними ресурсними витратами, а також слугуватиме додатковим засобом забезпечення зв'язку навчального матеріалу з сучасним життям.

6. Підготовка комплексу методичних матеріалів для вчителів для використання у виховній роботі із залученням поточних повідомлень провідних українських медіа.

7. Залучення провідних українських компаній, що спеціалізуються на інтернет-технологіях, до розробки і поширення навчальних і просвітницьких матеріалів щодо ефективного використання нових медіа та протидії інформаційній агресії.

Отже, на сьогодні затверджено «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні», продовжується Всеукраїнський експеримент з масового впровадження наскрізної медіаосвіти у педагогічну практику, медіаосвітній компонент (критичне мислення) впроваджено у стандарти початкової освіти, діють численні громадські організації, які за грантової підтримки проводять численні тренінги, вебінари, воркшопи, проводяться наукові дослідження щодо різних феноменів психології масової комунікації, кібесоціалізації підлітків, цифрової безпеки старшокласників, медіаризиків та медіазалежностей. Проте, гостро стоїть проблема системності та узгодженості дій різних суб'єктів.

Висновки до п'ятого розділу

Застосування методу аналізу тенденцій, який забезпечує логіку виокремлення спільних трансформацій, уможливило формування переліку тенденцій розвитку медіаосвіти, які в монографії структуровано за тривалістю (коротко- й довготермінові), за поширеністю (національні, кластерні, світові) та за сферою охоплення (загальні, специфічні).

Враховуючи наднаціональний формат розвитку медіаосвіти під егідою міжнародних організацій в умовах глобалізації, обґрунтовано тенденцію концептуалізації медіаосвіти, яку класифіковано як світову та довготермінову. З'ясовано, що тенденція концептуалізації формується міжнародними організаціями глобального

рівня (ЮНЕСКО, ЄС, Радою Європи) засобами стратегічних і концептуальних документів/програм. У межах тенденції концептуалізації відбувається визначення сутнісних орієнтирів (принципів, мети, сутності) медіаосвіти. Початок було покладено Грюнвальдською декларацією з медіаосвіти ЮНЕСКО (1982 р.) у якій визначено мету медіаосвіти на всіх освітніх рівнях у межах освіти впродовж життя. Продукування Сеульською декларацією пріоритету медіа- та інформаційної грамотності населення для захисту від дезінформемії ЮНЕСКО (2020 р.) є новим етапом концептуалізації медіаосвіти.

З огляду на довготерміновість для тенденції концептуалізації характерною є модифікація сутності. Зокрема, під впливом цифровізації та інформатизації освіти в 10-і рр. XXI ст. в межах концептуалізації виявлено тенденцію синтезу інформаційної грамотності та медіаграмотності у світовому просторі. Перехід до інформаційного суспільства підготував сучасну людину до швидкого сприйняття великих обсягів інформації. Водночас, швидке оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформацією не синхронізовано з набуттям культури оцінювання, засвоєння та використання медійних знань. Під егідою ЮНЕСКО започатковано рух грамотності для просування медіаграмотності й інформаційної грамотності, що знаменує собою важливу тенденцію розвитку медіаосвіти.

Окрім того, зазначена тенденція відзначає розвиток медіаосвіти в аналізованих країнах, які в умовах доби постправди переглядають сутність як самих медіа, так і політичні та етичні принципи, які є їх основою, обґрунтовують важливість інтерпретації інформації та протидії дезінформації.

Виокремлено тенденцію інституалізації медіаосвіти, яка класифікована у дисертації як національна, загальна, довготривала.

До загальної тенденції в монографії віднесено стандартизацію – з 80-х рр. XX ст. медіаосвіта стає складником національних/державних/регіональних/освітніх стандартів розвинених англomовних країн.

До національної тенденції, яка є характерною для США, віднесено тенденцію законодавчого закріплення медіаосвіти у форматі стратегій, починаючи з 10-х рр. XXI ст. в 14 штатах ухвалено закони про обов'язкове впровадження медіаграмотності в початкову та середню освіту.

Окреслено розвиток медіаосвіти в незалежній Україні у форматі авторської періодизації. Застосування ретроспективного та хронологічного методів уможливило обґрунтування періодів. Імплицитний період (1989–1999 рр.), період інституалізації (2000–2009 рр.), концептуально-апробаційний період (2010–2015 рр.), концептуально-стандартизаційний період (2016–2020 рр.).

Екстраполяція виокремлених тенденцій розвитку медіаосвіти в англomовних країнах забезпечила осмислення характеру розвитку медіаосвіти в Україні. Доведено, що розвиток медіаосвіти в Україні відзначається концептуалізацією, інституалізацією, стандартизацією, що дає змогу вести мову про синхронізацію її розвитку з ключовими тенденціями англomовних країн та міжнародних організацій.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження тенденцій розвитку медіаосвіти учнів у закладах загальної середньої освіти розвинених англomовних країн свідчить про досягнення мети й розв'язання завдань дослідження та дає підстави для таких висновків:

Окреслено стан дослідження проблеми медіаосвіти в українському та зарубіжному науковому просторі. Доведено, що в умовах інформатизації та цифровізації глобального світу дослідження тематики медіаосвіти набувають значущості. З'ясовано, що системні дослідження з проблем медіаосвіти розпочато в другій половині ХХ ст. Констатовано, що з огляду на багатомірність проблеми медіаосвіти наукові розвідки відзначаються багатоаспектністю та міждисциплінарністю. За результатами аналізу джерельної бази виокремлено базові напрями досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців: медіаосвіта в контексті міжкультурних досліджень; медіапсихологія, розвиток критичного мислення аудиторії в процесі медіаосвіти; теорія медіа та медіаосвіти; історія медіаосвіти; медіаграмотність; технології медіаосвіти в освіті; медіакомпетентність педагогів.

Підтверджено, що незважаючи на затребуваність національної теорії та практики в інноваційних ідеях медіаосвіти, портфоліо компаративних досліджень в Україні є малокількісним. Наразі відсутніми є комплексні компаративні дослідження регіонального, континентального та глобального формату, що засвідчує актуальність монографічного дослідження.

Розкрито теоретичні засади медіаосвіти в дослідницькому полі розвинених англomовних країн, що формують семіотичний, ідеологічний, естетичний, ін'екційний, етичний, соціокультурний, критичний концепти та концепт користі та задоволення. Констатовано, що зазначені концепти демонструють тенденцію до синтезу, що свідчить про широкий спектр цілепокладання медіаосвіти як педагогічної діяльності, спрямованої на розв'язання практичних завдань, пов'язаних з підготовкою людини до життя в сучасному інформатизованому світі. Обґрунтовано варіативність теоретичних засад медіаосвіти в аналізованих країнах. В Австралії на розвиток теоретичних орієнтирів медіаосвіти визначальний вплив мають теорія розвитку критичного мислення учнів, культурологічна теорія, семіотична та практична теорії. У Сполученому Королівстві медіаосвіта ґрунтується на теорії розвитку критичного мислення учнів, культурологічній, семіотичній, практичній та протекціоністській теоріях. У руслі сучасних тенденцій розвитку медіаосвіти в Канаді пріоритетними визначено культурологічний, критичний, семіотичний та практичний концепти медіа, які обґрунтовують можливості медіаосвіти використовувати масові комунікації в соціумі. У Сполучених Штатах Америки використовуються ідеологічний, культурологічний, протекціоністський концепти, теорія розвитку критичного мислення.

Окреслено становлення та розвиток медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах. Здійснено ретроспективний аналіз розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англomовних країн (Австралії, Канади, Сполученого Королівства та США), що уможливило обґрунтування авторської періодизації, яка охоплює п'ять періодів: підготовчий (20-і – 70-і рр. ХХ ст.) – позначений впливом протекціоністської, естетичної, семіотичної теорій медіаосвіти; впровадженням медіаосвіти на матеріалах преси та радіо, кіноосвіти до шкільної та позашкільної освіти; появою фундаментальних праць з теорії медіа; перехідний (80-ті рр. ХХ ст.) – відзначається визнанням медіаосвіти на світовому рівні з ухваленням стратегічних орієнтирів її розвитку; визнанням медіаосвіти на національних рівнях; інституалізації (90-ті рр. ХХ ст.) – позначений створенням асоціацій з медіаосвіти; фінансуванням проєктів з медіаосвіти учнів державними та громадськими організаціями; інтеграцією медіаосвіти до державних стандартів та національних курикулумів; цифровізації (2000-ті рр. ХХІ ст.) – окреслений започаткуванням на міжнародному рівні руху грамотності для просування медіаграмотності й інформаційної грамотності (декларації ЮНЕСКО, директиви Ради Європи тощо); впровадженням до закладів середньої освіти онлайн-програм та електронних освітніх ресурсів для навчання молоді медіа- та інформаційної грамотності в цифровому середовищі; постправди (10-і рр. ХХІ ст.) – позначений поширенням фейкової інформації в медіа, впровадженням ЮНЕСКО (з 2020 р.) нового терміну «дезінформедія» через засилля в медіа дезінформації в період пандемії COVID-19.

Виявлено медіаспрямованість змісту шкільної освіти розвинених англomовних країн. Констатовано, що спільною позицією всіх країн є інтеграція медіаосвіти до освітніх стандартів. Країни застосовують підхід інтеграції медіаосвіти до ключових предметів національних/регіональних курикулумів (Англія, Уельс – рідна мова, Шотландія – рідна та іноземні мови, суспільствознавство, предмети художнього та природничо-наукового циклу; Північна Ірландія – рідна мова; США – англійська мова та предмети гуманітарного циклу, історія та громадянознавство, суспільствознавство, екологія). Розкрито, що англійська мова та предмети гуманітарного циклу є базовими для інтеграції медіа знань шляхом включення оповідних і пояснювальних текстів зі сфер кіно, телебачення, популярних друкованих медіа, радіо та інтернету. У межах реалізації змісту математичної освіти використовують завдання: дослідити приховані силіогізми в рекламі, підрахувати відсоток рекламних повідомлень у різних медіатекстах, вивчити питання суперечливого економічного взаємозв'язку між тютюновою / алкогольною індустрією та спортом. На уроках природознавства перевіряють достовірність рекламаних показників продукту, знання фізичних / хімічних законів. На уроках суспільствознавчих дисциплін вчителі використовують інформацію з газет, інтернету та телебачення, карикатури, рекламні оголошення, брошури тощо.

Визначено особливості організації професійної підготовки педагогів до медіаосвіти учнів у розвинених англomовних країнах. З'ясовано, що підготовка вчителів до медіаосвіти учнів ґрунтується на спеціальних знаннях і вміннях, зміст яких пов'язаний з основними базовими поняттями медіаосвіти та визначається готовністю педагога до роботи з мас-медіапредметно-орієнтованими дисциплінами. Вчителів у галузі медіаосвіти готують сьогодні багато канадських, британських, австралійських, американських коледжів та університетів. Їх ознайомлюють із теорією та практикою медіаосвіти, з сучасними технологіями медіаосвіти за системою «ключових понять», з можливостями використання цифрових технологій у процесі медіаосвіти школярів. Національні асоціації з медіаосвіти проводять професійні курси та майстер-класи з медіаосвіти для вчителів та викладачів. З'ясовано, що важливим етапом у вирішенні проблеми підготовки вчителів до медіаосвіти учнів є розроблення та видання ЮНЕСКО «Навчальної програми з медіа- та інформаційної грамотності для педагогів» (2011 р.).

Окреслено тенденції розвитку медіаосвіти учнів загальної середньої освіти розвинених англomовних країн, що формуються під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Тенденція як інноваційний інструмент педагогічної компаративістики забезпечила розуміння сутності феномену медіаосвіти та узагальнення спільних напрямів її розвитку. Виокремлено спільні для усіх країн тенденції концептуалізації, законодавчого забезпечення, інституалізації, стандартизації, що дає змогу констатувати, що розвиток медіаосвіти в розвинених англomовних країнах відзначається динамічністю, системністю, масштабністю, наступністю.

Екстраполяція виокремлених тенденцій розвитку медіаосвіти в англomовних країнах забезпечила осмислення характеру розвитку медіаосвіти в Україні. Доведено, що розвиток медіаосвіти в Україні відзначається концептуалізацією, інституалізацією, стандартизацією тощо, що дає змогу вести мову про синхронізацію її розвитку з ключовими тенденціями англomовних країн та міжнародних організацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова І. Г., Баранецька А. Д., Березенко В. В., Бондаренко І. С., Виговська Н. А. Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень : монографія. Запоріжжя: Кераміст, 2017. 308 с. URL: [https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php?file=/576265/mod_resource/content/1/Monograph_Media%20culture_ZNU%20\(1\).pdf](https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php?file=/576265/mod_resource/content/1/Monograph_Media%20culture_ZNU%20(1).pdf) (дата звернення 15.09.2019)
2. Авшенюк Н. М. Тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах в умовах глобалізації. *Науковий вісник Мукачівського державного університету: Педагогіка та психологія*. 2016. № 1(7). С. 15–18.
3. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1/2. С. 8–14.
4. Адаменко О. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 15. С. 10–13.
5. Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни. 2005. URL: https://www.medigram.ru/netcat_files/106/104/h_ec60754734ee46f439db048705afd47c (дата звернення 15.09.2019)
6. Альварес Н. Медиаобразование и межкультурные коммуникации от виртуальных проектов к реальным результатам. *Медиаобразование*. 2006. № 2. С. 21–26.
7. Андрущенко В. Основные тенденции развития высшего образования на рубеже веков. *Высшее образование Украины*. 2001. No 1. С. 11–17.
8. Архангельская И. Б. Маршалл Маклюэн: монография. Нижний Новгород: НКИ, 2010. 291 с.
9. Балендр А. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження професійної підготовки фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 4(90). С. 43–58.
10. Барішполець О. Медіаосвіта: зарубіжний досвід. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 162–170.
11. Барішполець О. Т., Вознесенська О. Л., Голубева О. Є., Мироненко Г. В., Найдьонова Л. А., Обухова Н. О., Череповська Н. І. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / за ред. Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської; Національна академія пед. наук України; Ін-т соціальної та політичної психології. Київ: Міленіум, 2014. 244 с.
12. Барт Р. Мифологии. Москва, 2000. URL: <http://opentextnn.ru/old/man/index.html?id=4694> (дата звернення: 15.08.2019)

13. Бережнюк Е. Гигиена восприятия. Медиаграмотность как отдельную дисциплину вскоре будут преподавать для учащихся средней школы. *День*. 2019. 20 грудня. URL: <https://day.kyiv.ua/ru/article/media/gigiena-vospriyatiya> (дата звернення 15.09.2019)
14. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія; Ін-т педагогіки АПН України; наук. ред. О. В. Сухомлинська. Київ: Богданова А. М., 2008. 406 с.
15. Бессарабова О. Н. Образовательные стандарты средней школы США: состояние и тенденции развития: автореф. дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 23 с. URL: <http://naukapedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-obrazovatelnye-standarty-sredney-shkoly-sshasostoyanie-i-tendentsii-razvitiya#ixzz4pHPIg3Ra> (дата звернення 15.09.2019)
16. Бжезинский З. Между двумя веками: роль Америки в эпоху технотроники. URL: https://drive.google.com/file/d/1OnWC1j1bQ7B9YCN7wZ9zh_aowCszXTaV/view (дата звернення: 15.08.2019)
17. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*. № 8/9. 2013. С. 26–30.
18. Бойченко М. А. Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Суми, 2019. 595 с.
19. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Вип. 3. С. 121–124.
20. Братко М. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3/4(18/19). С. 252–268.
21. Бужиков Р. П. Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій на заняттях з іноземної мови на економічних факультетах. *Вища освіта України*. 2006. № 1. С. 134–141.
22. Булыгина М. В. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований. *Язык и культура*. 2008. № 2. С. 74–85.
23. Вакуленко М. О. Методологічні засади вивчення наукової термінології. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2(2). С. 16–21.
24. Васильків І. Д., Сливка О. А., Тимошенко Ю. В., Кравчук В. М., Танчин І. З., Хлипавка Л. М. Громадянська освіта. Інтегрований курс, рівень стандарту: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с.
25. Ватраль І. Онлайн-курс із медіаграмотності на 9 годин. Що з нього можна дізнатися. *Mediasapiens*. 7 листопада 2019. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/23759/2019-11-07-onlayn-kurs-iz-mediagramotnosti-na-9-godyn-shcho-z-nogo-mozhna-diznatysya/> (дата звернення: 15.08.2019)
26. Вебстер Ф. Теории информационного общества / пер. с англ. М. В. Арапова, Н. В. Малыхиной; под. ред. Е. Л. Вартановой. Москва: Аспект Пресс, 2004. 400 с.
27. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 2.2(54.2). С. 93–96.
28. Всесвітній саміт з питань інформаційного суспільства. URL: https://c2n.biz/registration/content/ua446/secs/s2424/vsemirny_samit.htm (дата звернення: 15.08.2019)
29. Вульфсон Б. Л. Порівняльна педагогіка: історія і сучасні проблеми. URL: <http://socio.125mb.com/sravnitelnaya-pedagogika-istoriya-sovremennyye.html> (дата звернення: 15.08.2019)
30. Габор Н. Медіапросвіта по... *Медіаосвіта в частині громадянської освіти*: тези міжнар. конф. Львів, 2002. С. 49–53.
31. Гаврилюк С. Аксіологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці магістрів вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 15. С. 81–87.
32. Гнізділова О. Етапи розвитку науково-педагогічних шкіл вищих педагогічних навчальних закладів східної України ХХ століття. *Педагогічні науки*. 2012. № 3(56). С. 102–110.
33. Головченко Г. О. Аналіз діяльності центрів медіаосвіти в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Вип. 1(17). С. 29–39.
34. Головченко Г. Організація медіапідготовки педагогів в США та Канаді. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного ун-ту імені К. Д. Ушинського*. 2020. Вип. 2(131). С. 95–103.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
36. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 30–33.
37. Гордієнко Т. Як у Канаді збираються «захищати вибори» за допомогою медіаграмотності. *Mediasapiens*. 2019. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/20022/2019-11-15-yak-u-kanadi-zbyrayutsya-zakhyshchaty-vybory-za-dopomogoyu-mediagramotnosti/> (дата звернення: 15.08.2019)
38. Гриценко Є. О. Освітній медіапростір. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. 2017. Вип. № 57. С. 32–42. URL: <https://zenodo.org/record/843215#.YBxBPC1c4IU> (дата звернення: 15.08.2019)
39. Громадянська освіта. 3D демократії: думаємо, дбаємо, діємо: метод. посіб. для 10 кл.: в 7 ч. / П. Вербицька та ін.; за ред. П. Кендзьора; Асоц. викл. історії та сусп. Дисциплін. Нова доба. Львів: Панорама, 2018.
40. Громяк І. Учителям довелось «зняти корону». Як навчають медіаграмотності українських вчителів. *Mediasapiens*. 23 листоп. 2020. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/26037/2020-11-23-uchytelyam-dovelosya-znyaty-koronu-yak-navchayut-mediagramotnosti-ukrainskykh-vchyteliv/> (дата звернення: 15.08.2019)

41. Громова І. Тиждень медійної та інформаційної грамотності ЮНЕСКО: що за свято? *Media IQ*. URL: <http://media-iq.tilda.ws/blog4> (дата звернення: 15.08.2019)
42. Грюнвальдська декларація ЮНЕСКО по медіаобразованню. UNESCO.ORG. 1982. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF (дата звернення: 15.08.2019)
43. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8/9. С. 67–70.
44. Гупан Н. М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 45–49.
45. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
46. Гупан Н., Пометун О. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. № 27. С. 79–88.
47. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2006. 248 с.
48. Дворецька Г. В. Соціологія. Київ: КНЕУ, 2002. 472 с.
49. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. Т. 12. С. 15–19.
50. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
51. Дорош М. Війна – зоряний час для медіаосвіти? *MediaSapiens*. 15 верес. 2014. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/viyna_zoryaniy_chas_dlya_mediaosviti/ (дата звернення: 15.08.2019)
52. Дубле І.-М. Дезінформація та виборчі кампанії / пер. з фр. Київ: Рада Європи, 2019. 34 с.
53. Духаніна Н. М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2011. 22 с.
54. Жижина М. В. Медіаграмотность как стратегическая цель медиаобразования. *Медиаобразование*. 2016. № 4. С. 47–65.
55. Жук Ю. О. та ін. Експеримент на екрані комп'ютера: монографія / ред. Ю. О. Жук; НАПН України, ІТЗН. Київ: Пед. думка, 2012. 180 с.
56. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2004. 623 с.
57. Задорожна Т., Кузнецова Т. Медіаосвіта. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
58. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць / Ін-т засобів навч. АПН України; ред.: В. Ю. Биков, Ю. О. Жук. Київ: Атіка, 2004. 240 с.
59. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти: навч.-метод. посіб. / за ред. М. Л. Смульсон. Київ: Пед. думка, 2008. 256 с.
60. Зеленько А. С. Роль і місце компаративної парадигми у становленні когнітивної лінгвістики. *Studia linguistica*: зб. наук. праць до 80-річного ювілею проф. Ф. О. Нікітіної. Київ: Київський ун-т. 2010. Вип. 4. С. 385–388.
61. Зернецька О. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні взаємовідносини: монографія. Київ: Освіта, 1999. 352 с.
62. Золотухіна С. Т. Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 15. С. 266–271.
63. Зражевська Н. Масова комунікація і культура. Черкаси, 2006. 195 с. URL: http://eprints.cdu.edu.ua/242/1/Зражевська_Н._I._Масова_комунікація_і_культура.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
64. Інститут ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. *Массовые открытые онлайн-курсы*. URL: http://ru.archive.iite.unesco.org/oer_and_digital_pedagogy/oer/online_courses/ (дата звернення: 15.08.2019)
65. Іванов В. Основні теорії масової комунікації і журналістики: навч. І-20 посібник / за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2010. 258 с.
66. Іванов В. Ф. Методологія та методика дослідження змісту масової комунікації: дис. ... д-ра філол. наук: 10.01.08. Київ, 1996. 467 с.
67. Іванов В. Ф. Основні теорії масової комунікації і журналістики. Київ: Академія укр. преси, 2010. 260 с.
68. Іванов В. Ф., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. № 16. С. 41–52.
69. Інфомедійна грамотність на уроках мистецтва: навч. матеріали для учнів 9 класу. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi-pidruchniki-ta-navchalno-metodichni-posibniki-rekomendovani-mon/info-medijna-gramotnist-na-urokah-mistectva> (дата звернення: 15.08.2019)
70. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2014. 232 с.

71. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти. Луганськ, 2007. 232 с.
72. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Київ: Айлант, 2005. 275 с.
73. Капралова А. Н. Ежедневная школьная стенная газета. Москва: АПН РСФСР, 1949. 95 с.
74. Квіт С. Масові комунікації. Київ: Видав. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 206 с. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1090/Kvit_%20ass%20Communications.pdf;jsessionid=EE1CC11B106DD4FD9B4E8F3150FA89B9?sequence=1 (дата звернення: 15.08.2019)
75. Кіслюк Д. В. Сучасні медіа та інформаційні війни: монографія. Київ: МП Леся, 2013. 240 с.
76. Коваль В. В. Система методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2017. Вип. 1. С. 64–70.
77. Колесниченко В. Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Таганрогский гос. пед. ин-т. Таганрог, 2007. 163 с.
78. Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2018. 213 с.
79. Колонизация эмоций или приручение эмоций в бизнесе, политике, развлекательной культуре. *Psy practice*. 2020. 1 декабря. URL: <https://psy-practice.com/publications/rabota-obshchestvo/kolonizatsiya-emotsiy-ili-priuchenie-emotsiy-v-biznese-politike-razvlekatelnoy-kulture/> (дата звернення: 15.08.2019)
80. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (нова редакція). *Mediasapiens*. НАПН України. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 15.08.2019)
81. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Схвалена постановою Президії Національної Академії педагогічних наук України від 20.05.2010 р. Протокол № 1–776150. 15 с. *Mediasapiens*. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/11048/2010-09-29-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini/> (дата звернення: 15.08.2019)
82. Концепція інформаційної безпеки (проект). *ЛігаЗакон*. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/NT1607> (дата звернення: 15.08.2019)
83. Концепція Нової української школи: документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
84. Корецкая О. В. Концепт post-truth как лингвистическое явление современного англоязычного медиадискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 7(73). С. 136–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-post-truth-kak-lingvisticheskoye-yavlenie-sovremennogo-angloyazychnogo-mediadiskursa/viewer> (дата звернення: 15.08.2019)
85. Королько В. Г. Основы публичных релейшнз: посібник. Київ, 1997. 334 с.
86. Коропатник М. Медіаосвіта в Україні: історія і сьогодення. *Сіверянський літопис*. 2016. № 3. С. 159–174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sl_2016_3_16 (дата звернення: 15.08.2019)
87. Кочерга О. В. Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 16 с.
88. Кремень В. Г. Философия образования XXI века. *Образование Украины*. 2002. 28 декабря. No 102–103.
89. Кремень В. Г., Ляшенко О. І., Локшина О. І. Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура. *Вісник Національної академії педагогічних наук*. 2020. Т. 2, вип. 2. С. 1–10.
90. Критичне мислення: як цього навчати: наук.-метод. посіб. Харків: Видавнича група «Основа»; «Триада +», 2007. 112 с.
91. Круглов В. Гейміфікація, гаджети і проектне навчання. Сім сучасних трендів в освіті. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/geymifikaciya-gadzheti-i-proektne-navchannya-sim-suchasnih-trendiv-v-osviti-viktor-kruglov> (дата звернення: 15.08.2019)
92. Кузнецова О. Засоби масової комунікації. Львів: ПАІС, 2005. 162 с.
93. Куценко О. Аудіовізуальна культура як основа професійної підготовки журналістів. *Теле- та радіожурналістика*. 2010. Вип. 9, ч. 1. С. 188–195.
94. Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти. *Медіаосвіта*. Психологія. 2020. URL: <http://mediaosvita.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 15.08.2019)
95. Лавриченко Н. М. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти: наук.-метод. журн*. 2006. № 2. С. 17–23.
96. Лапінський В. В. та ін. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія / за наук. ред. В. Ю. Бикова. Київ: Пед. думка, 2010. 160 с.
97. Левківський К. М., Іванов В. Ф. Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників). Київ, 2011. 97 с.

98. Литвин А. Методологія у проєкції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 5. С. 20–35.
99. Локшина О. І. Професійний розвиток педагогів: позиція міжнародних організацій. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 09–10 квіт. 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 217–220.
100. Локшина О. І. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 6(20). С. 5–12.
101. Локшина О. І. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2(8). С. 5–14.
102. Локшина О. Рекомендації з виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 10 черв. 2013 р.). Київ: Пед. думка, 2013. С. 12–15.
103. Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб., 1998. 704 с.
104. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1995. 429 с.
105. Макаревич О. О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Young Scientist*. 2015. № 2(17). С. 279–282.
106. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. Москва: Жуковский, 2003. 464 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/mcluhan-understanding_media=ann.htm (дата звернення: 15.08.2019)
107. Малинка В. Контекст має значення. Навіщо в Канаді масово навчають візуальної медіаграмотності. *Mediasapiens*. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/23821/2019-11-21-kontekst-maie-znachennya-navishcho-v-kanadi-masovo-navchayut-visualnoi-mediagramotnosti/> (дата звернення: 15.08.2019)
108. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків: Видав. група «Основа»; «Триада +», 2007. 160 с.
109. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации. *Специалист*. 1993. № 4. С. 22–23.
110. Матвійчук М. М. Формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 — соціальна педагогіка. Київ, 2014. 319 с.
111. Матюх С. А. Вплив глобалізаційних процесів на формування освітніх послуг вищих навчальних закладів. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. Т. 2, № 3. С. 259–263.
112. Медиа- и информационная грамотность в обществе знаний / сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. Москва: МЦБС, 2013. 384 с. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2018/09/MediaInf_gram.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
113. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. ЮНЕСКО. Париж, 2012. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214706.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
114. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / под ред. Алтона Гриззла и Кэролайн Уилсон. Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. 198 с.
115. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: посіб. для вчителя / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза Київ: Центр вільної преси, Академія укр. преси, 2016. 201 с.
116. Медіадрайвер: твій навігатор у світі медіа. URL: <http://mediadriverronline.com> (дата звернення: 15.08.2019)
117. Медіазнайко. URL: <https://www.aup.com.ua/Game/index.html> (дата звернення: 15.08.2019)
118. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: посібник для вчителя / за ред. О. Т. Барішпольця, Л. А. Найд'юнової. Київ: Міленіум, 2000. 290 с.
119. Медіаосвіта (медіаграмотність): навч. програма для студ. вищих навч. пед. закладів, пед. та наук.-пед. працівників. URL: https://aup.com.ua/uploads/Program_for_student.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
120. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упоряд. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.
121. Медіаосвіта: європейський досвід та українські перспективи в контексті шкільної та післядипломної педагогічної освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Чернігів, 2013. 144 с.
122. Минківська М. Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. № 1(26). С. 118–124.
123. Михалева Г. В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX — начале XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2012. 247 с.
124. Міністр культури та інформполітики пропонує створити масштабний проєкт з медіаграмотності (оновлено). 23 липня 2020. URL: <https://ms.detector.media/trendi/post/25122/2020-07-23-ministr-kultury-ta-informpolityky-proponuie-stvoryty-masshtabnyy-proiekt-z-mediagramotnosti-onovleno/> (дата звернення: 15.08.2019)
125. Мокрогуз О. До питання методології медіаосвіти та критичного мислення в контексті проєкту. *Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність (Learn to Discern in schools (L2D-S))*

зб. ст. Сьомої міжнар. наук.-метод. конф: Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку. Київ: Центр Вільної Преси, Академія укр. преси, 2019. С. 48–58.

126. Мокрогуз О. П. Медіаосвіта в українській школі: методологічний і практичний аспект. *Медіасфера і медіаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве*: сб. ст. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь»; редкол.: С. В. Вендиктов (отв. ред.) [и др.]. Могилев: Могилев. ин-т МВД, 2017. С. 159–169.

127. Мокрогуз О. П., Коваленко П. О. Навчальна програма з основ медіаграмотності для учнів 8 (9) класів (пропедевтичний курс). URL: https://aup.com.ua/uploads/Program_8_class.pdf (дата звернення: 15.08.2019)

128. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности: итоговый документ Междунар. конф. «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» (Москва, 28 июня 2012 г.). URL: http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow_Declaration_on_MIL_rus.pdf (дата звернення: 15.08.2019)

129. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти. Київ, 2011. 488 с.

130. Мурюкіна Е. В. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах для школьников и студентов. Таганрог: Изд-во Таганрог ин-та. им А. П. Чехова, 2014. 200 с.

131. Навчальна програма з медіа- та інформаційної грамотності ЮНЕСКО: концептуальні основи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 1(95). С. 94–103.

132. Навчальні програми. Медіаосвіта. Академія Української преси. URL: <http://www.aup.com.ua/mediaosv/navchalni-programy/> (дата звернення: 15.08.2019)

133. Найдьонова Л. А. Науково-методичне забезпечення медіаосвіти в Україні: підсумки всеукраїнського експерименту. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. С. 140–146.

134. Найдьонова Л. А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіакультури. *Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи*. Київ, 2007. С. 162–168.

135. Найдьонова Л. А., Підгірна І. В., Череповська Н. І. та ін. Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді: монографія. Київ, 2016. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/sotsialno-psyhologichni-ta-psyhologo/> (дата звернення: 15.08.2019)

136. Найдьонова Л. А. Лабораторія психології масової комунікації та медіа-освіти. *Культура народів Причерномор'я*. 2007. № 120. С. 176–178.

137. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу / Нац. академія пед. наук України, Ін-т соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.

138. Не потони в інформаційному дощі: посібник для тренерів з медіаграмотності / IREX, StopFake, DFATD Canada, АУП. URL: <https://www.aup.com.ua/posibnik-dlya-treneriv-ne-potoni-v-infor/> (дата звернення: 15.08.2019)

139. Немирич А. А. Медіаграмотность, как результат медиаобразования детей дошкольного возраста. *Медиаобразование*. 2011. № 2. С. 47–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-rezultat-mediaobrazovaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата звернення: 15.08.2019)

140. Новикова А. А. Теория и история развития медиаобразования в США: 1960–2000: дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000. 152 с.

141. Нові завдання медіаосвіти обговорили учасники IV Міжнар. наук.-метод. конф. «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-03-18-novina-18032016> (дата звернення: 15.08.2019)

142. Образцов П. И. Методология и методы психолого-педагогических исследований: курс лекций. Орел, 2002. 292 с.

143. Огнев'юк В., Сисоєва С. Освітологія — науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*. 2012. № 4/5. С. 44–51.

144. Онкович А. Медиадидактика как путь к постижению профессионально-ориентированных терминсистем. WEST-EAST. 2020. Вип. 3, № 1, Март. С. 38–46. URL: [http://ispop.ge/jour/11/Anna%20Onkovych%20\(1\).pdf](http://ispop.ge/jour/11/Anna%20Onkovych%20(1).pdf) (дата звернення: 15.08.2019)

145. Онкович Г. В. Медіаосвіта (загальний курс): програма навч. курсу для студ. вищих навч. закладів. Київ: ІВО НАПН України, 2010. 24 с.

146. Онкович Г. В. Медіаосвіта. Експериментальна програма базового навчального курсу для студ. вищих навч. закладів. Київ: Логос, 2010. 41 с.

147. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Методики викладання (української мови)» / Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 380 с.

148. Онкович Г. В., Горун Ю. М., Кравчук В. О., Литвин Н. О., Костюхіна І. В., Нагорна К. А. Медіакомпетентність фахівця: монографія. Київ: Логос, 2013. 287 с.

149. Онкович Г. Медиадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. Український інформаційний простір. 2020. № 5(1(5)). С. 179–196. URL: https://www.researchgate.net/publication/342438797_Mediadidaktika_visoi-skoli_u-rozvitku-profesijnih-kompetentnostej_majbutnih_fahivciv (дата звернення: 15.08.2019)

150. Онопрієнко В. І. Історія української науки XIX–XX ст.: навч. посібник. Київ: Либідь, 1998. 304 с.

151. Ороховська Л. А. Роль ідей космізму для сучасної медіакультури. Вісник Нац. авіаційного ун-ту. 2013. № 2. С. 51–55.
152. Основи медіаграмотності: взаємодія з медіа: навч. програма / О. В. Волошенюк, Г. А. Дегтярьова, Г. Ю. Кравченко та ін.; Академія укр. преси. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Program_Harkiv.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
153. Основи медіаграмотності. Плани-конспекти уроків: навч.-метод. посіб. для вчителя 8 (9) клас / за ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк, О. П. Мокрогуза. Київ: Академія укр. преси, Центр вільної преси, 2014. 190 с.
154. Осюхіна М. О. Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду): дис. ... канд. наук із соціальних комунікацій: 27.00.01. Дніпро, 2018. 319 с. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/dissertations/K08.051.19/dissertation_5b9e2dfa48400.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
155. Першукова О. О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у західноєвропейському контексті. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 13–22.
156. Першукова О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах західної Європи (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2016. 403 с.
157. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: монографія. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. 480 с.
158. Печинкина О. В. Школьное медиаобразование в североевропейских странах: дис. канд. пед. наук. Архангельск, 2008. 216 с.
159. Погребняк І. Історична парадигма семіотики. Синопис: текст, контекст, медіа. 2017. № 2(18). URL: <http://synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/view/258/243> (дата звернення: 15.08.2019)
160. Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Тернопіль: Навч. книга, 2010. 216 с.
161. Портал «Медіаосвіта і медіаграмотність». URL: <http://medialiteracy.org.ua/> (дата звернення: 15.08.2019)
162. Потятиник Б. Медіа: ключі до розуміння. Львів: ПАІС, 2004. 312 с.
163. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. Киев, 1996. 650 с.
164. Почепцов Г. Г. Поняття інформаційної війни. Інформаційна політика: навч. посіб. для студентів ВНЗ / Г. Г. Почепцов, С. А. Чукут. Київ, 2006. С. 557–563.
165. Практикум «Медіакультура»: робочий зошит курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навч. закладів / Л. А. Найдьонова, О. Т. Баришполець, О. Є. Голубева та ін.; наук. ред. Л. А. Найдьонова; Ін-т соціальної та політ. психології НАПН України. Київ, 2013. 100 с.
166. Практична медіаосвіта: авторські уроки: збірка / ред.-упоряд. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Академія укр. преси, Центр вільної преси, 2013. 447 с.
167. Приходькіна Н. О. Управління розвитком медіаграмотності та критичного мислення учнів у процесі медіаосвіти в закладах загальної середньої освіти. Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики ХХІ століття: монографія. Київ: Цедос, 2021. С. 67–94.
168. Приходькіна Н. О. Медіа- та інформаційна грамотність як стратегічний напрям у діяльності ЮНЕСКО. *Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. праць: Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 43–52.
169. Приходькіна Н. О. Взаємозв'язок інформаційної грамотності та медіаграмотності: аналіз наукометричної бази даних Web of science. *Вісник Київського національного лінгвістичного ун-ту*. Серія: Педагогіка та психологія. 2020. Вип. 32. С. 102–114.
170. Приходькіна Н. О. Діяльність національних організацій у сфері розвитку медіаосвіти в Канаді та Австралії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка*. 2020. Т. 4, вип. 31. С. 71–78.
171. Приходькіна Н. О. Гейміфікація як ефективна технологія розвитку медіаграмотності учнів: досвід США. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. 2020. Вип. 92. С. 84–90.
172. Приходькіна Н. О. Навчальна програма з медіа- та інформаційної грамотності ЮНЕСКО: концептуальні основи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1(95). С. 94–103.
173. Приходькіна Н. О. Концептуальні підходи до розвитку медіаосвіти в англomовних країнах: особливості теорії критичного мислення. *Теорія та методика управління освітою: електронне наук. фахове вид.* 2019. Т. 1(22). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_22/Приход_кіна.pdf (дата звернення 17.05.2019).
174. Приходькіна Н. О. Медіабезпека особистості: теоретичний аспект. Психолого-педагогічний практикум: метод. посіб. Київ: ПП «ДІРЕКТ ЛАЙН», 2018. Ч. 1. С. 54–64.
175. Приходькіна Н. О. Медіаграмотність у системі освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки. *Науковий часопис Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. № 70. С. 214–218.
176. Приходькіна Н. О. Професійна підготовка педагогів до медіаосвіти учнів у Сполучених Штатах Америки: погляд американських учених. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 3, вип. 19. С. 51–57.
177. Приходькіна Н. О. Ретроспективний аналіз розвитку медіаосвіти у Сполучених Штатах Америки. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 29–37.
178. Приходькіна Н. О. Розвиток медіаграмотності учнів: основні прийоми критичного аналізу медіатекстів. *Педагогіка формування твор-*

чої особистості у вищій і загальноосвітніх школах: зб. наук. праць. 2019. Вип. 67. С. 97–102.

179. Приходькіна Н. О. Особливості упровадження медіаосвіти в заклади середньої освіти Канади: досвід провінції Онтаріо. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 8. С. 42–45.

180. Приходькіна Н. О. Компетенція, компетентність, медіакомпетентність: аналіз термінології. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 5(34). С. 80–88.

181. Приходькіна Н. О. Основні положення концепції Герберта Маршалла Маклюена в контексті виникнення феномена медіаосвіти. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 142. С. 145–150.

182. Приходькіна Н. О. Основні теоретичні концепції медіаосвіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 3. С. 264–277.

183. Приходькіна Н. О. Особливості професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи США у системі підвищення кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. Вип. 3. С. 115–118.

184. Приходькіна Н. О. Актуальність упровадження медіаосвіти в заклади середньої освіти США: досвід штату Техас. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи*: зб. наук. праць III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Коломия, 22 груд. 2020 р.) / уклад. О. І. Поястик, О. В. Слипаник, М. П. Ковальчук. Івано-Франківськ: НАІР, 2021. С. 46–51.

185. Приходькіна Н. О. Тенденції розвитку інформаційного суспільства: чому важливо бути медіаграмотним. *Сучасні досягнення в науці та освіті*: зб. праць XV Міжнар. наук. конф. (16–23 верес. 2020 р., м. Нетанія, Ізраїль). Хмельницький: ХНУ, 2020. С. 50–55.

186. Приходькіна Н. О. Особливості інтеграції медіаграмотності до освітніх стандартів Сполучених Штатів Америки. *Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту: матеріали Всеукр. наук.-методологіч. семінару*: електрон. вид. (30 жовт. 2020 р., м. Київ). Київ – Бориспіль: ДЗВО «Ун-т менедж. освіти», 2020. С. 139–141.

187. Приходькіна Н. О. Медіакомунікації як новий фактор взаємодії в інформаційному освітньому просторі. *Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (11 листоп. 2020 р., м. Київ). Київ: Наук.-метод. центр ВФПО, 2020. С. 337–339.

188. Приходькіна Н. О. Методи розвитку медіаграмотності майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: зб. матеріалів конф.* (29–30 трав. 2020 р., м. Київ) / за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка, В. М. Слабка. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. С. 276–278.

189. Приходькіна Н. О. Вплив регулюючих органів на розвиток медіаосвіти: досвід Великої Британії. *Наука та освіта*: зб. праць XV Міжнар. наук. конф., присвяч. пам'яті Вілена Петровича Ройзмана (4–11 груд. 2020 р., м. Хайдусобосло (Угорщина)). Хмельницький: ХНУ, 2020. С. 72–77.

190. Приходькіна Н. О. Проблеми становлення та розвитку медіаосвіти у США. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (22 трав. 2020 р., м. Київ). Київ: Таврійський нац. ун-т ім. В. І. Вернадського, 2020. С. 48–52.

191. Приходькіна Н. О. Глобалізаційний контекст розвитку медіаосвіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020*: глобалізований простір інновацій: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28 трав. 2020 р.); НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ-Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 302–304.

192. Приходькіна Н. О. Розвиток медіаосвіти учнів у Канаді: особливості холистичної та аналітичної шкал оцінювання медіаграмотності учнів. *Пріоритетні напрями досліджень в науковій та освітній діяльності*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 5–6 груд. 2019 р.). Львів: Львів. наук. форум, 2019. С. 27–30.

193. Приходькіна Н. О. Медіаосвіта як засіб розвитку ефективної взаємодії учнів із сучасним інформаційним простором. *Гуманітарний корпус*: зб. наук. ст. з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Вінниця: ТОВ «Твори», 2019. Вип. 30. С. 104–105.

194. Приходькіна Н. О. Вплив Девіда Букінгема на розвиток медіаосвіти у Великій Британії. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6–7 груд. 2019 р.); Таврійський нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. Київ: Таврійський нац. ун-т ім. В. І. Вернадського, 2019. С. 34–38.

195. Приходькіна Н. О. Медіаосвіта і медіаграмотність як пріоритетні напрями у діяльності ЮНЕСКО. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 15–16 листоп. 2019 р.); Класичний приват. ун-т. Запоріжжя: Класичний приват. ун-т, 2019. С. 108–111.

196. Приходькіна Н. О. Особливості оцінювання рівня медіакомпетентності учнів у Великій Британії. *Медіаосвіта як інструмент розвитку громадянського суспільства в Україні*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Маріуполь, 29 листоп. 2019 р.); Донецький держ. ун-т управління. Маріуполь: ДонДУУ, 2019. С. 45–49.

197. Приходькіна Н. О. Тенденція інтенсифікації медіанавчання у США: принципи медіаосвіти у баченні національної асоціації медіаосвіти США. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік*. Київ: Пед. думка, 2019. С. 54–55.

198. Приходькіна Н. О. Становлення медіаосвіти у США: вплив освітніх організацій на розроблення національних стандартів. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (29–30 жовт. 2019 р., м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. Т. 1. С. 79–81.

199. Приходькіна Н. О. Концепт «медіаекологія» в контексті теорії комунікації. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (3–4 трав. 2019 р., м. Київ). Київ: Таврійський нац. ун-т ім. В. І. Вернадського, 2019. С. 9–11.

200. Приходькіна Н. О. Актуальність інтеграції медіаосвітніх технологій до професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Цілі сталого розвитку: глобальні та національні виміри*: матеріали наук.-практ. конф. (5–6 квіт. 2017 р.) / за заг. ред. Т. В. Семігіної. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2017. С. 309–312.
201. Приходькіна Н. О. Теорії медіаосвіти. *Психолого-педагогічний практикум*: метод. посіб. Київ: ПП «ДІРЕКТ ЛАЙН», 2017. Ч. 3. С. 70–78.
202. Про Академію української преси. URL: <https://www.aup.com.ua/pro-aup/misija/> (дата звернення: 15.08.2019)
203. Про інформацію. Закон України від 02.10.1992. № 2657–XII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12> (дата звернення: 15.08.2019)
204. Про освіту. Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.08.2019)
205. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 16.01.2020. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 15.08.2019)
206. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020. № 898. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 15.08.2019)
207. Про друковані засоби масової інформації (преси) в Україні. Закон України від 16.11.1992. № 2782-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2782-12#Text> (дата звернення: 15.08.2019)
208. Про завершення всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України. Наказ МОН України від 18.08.2017. № 1202. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-09-19/8012/nmo-1202.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
209. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Доктрину інформаційної безпеки України». Указ Президента України від 29.12.2016. № 47/2017. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/472017-21374> (дата звернення: 15.08.2019)
210. Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності в навчальних закладах». Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 29.03.2013. № 1/9–226. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/35473/> (дата звернення: 15.08.2019)
211. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011. № 1392. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/ (дата звернення: 15.08.2019)
212. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні. Указ Президента України від 31.07.2000. № 928/2000. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/928/2000> (дата звернення: 15.08.2019)
213. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25.06.2013. № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 15.08.2019)
214. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки. Закон України від 09.01.2007. № 537-V. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/537-16#> (дата звернення: 15.08.2019)
215. Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі інтенсивного масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику». Наказ МОН України від 18.08.2017. № 1199. URL: http://roippp.pl.ua/images/FILES/innov-eksper-dialnist/doslidno-eksper-d/vseukr_rivnia/nmo-1199.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
216. Про проведення Всеукраїнського експерименту із впровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.07.2011. № 886. URL: https://lobtim.ucoz.ua/Mediaosvita/01_Nakaz_886_270711-1-.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
217. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України». Указ Президента України від 29.12.2016. № 47/2017. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/472017-21374> (дата звернення: 15.08.2019)
218. Про схвалення Концепції розвитку електронного урядування в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.12.2010. № 2250-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2250-2010-%D1%80> (дата звернення: 15.08.2019)
219. Програма Бібліоміст. URL: <http://www.bibliomist.org.ua/> (дата звернення: 15.08.2019)
220. Програма курсу за вибором для учнів 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів «Медіакультура» та методичні рекомендації / авт. кол. Л. Найдюнова, О. Баришполец, О. Голубева, Г. Мироненко, Н. Обухова, Н. Череповська. URL: <http://mediaosvita.org.ua/2014/03/19/metodychni-rekomendatsiyi-vizualna-mediakultura-rozvytok-krytychnoho-myslennya-ta-tvorchoho-spruyumannya/> (дата звернення: 15.08.2019)
221. Программы факультативных курсов средней школы. Москва: Просвещение, 1974. 111 с.
222. Проєкт «У-Медіа». URL: <http://umedia.kiev.ua> (дата звернення: 15.08.2019)
223. Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. С. 565–589.

224. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / пер. с англ. Д. Борисов. Москва: Ультра. Культура, 2003. 173 с. URL: <https://bookap.info/psywar/raschkoff/load/doc.shtml> (дата звернення: 15.08.2019)
225. Рекомендации ЮНЕСКО – ИФЛА по медиа- и информационной грамотности. URL: http://www.ifapcom.ru/files/2016/RIKOMINDATsII_UNISKO-IFLA_rus_v_pechat__EK_TM_26.05.2016__1_.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
226. Річний звіт МБФ «Академія української преси» за 2015 рік. URL: https://www.aup.com.ua/uploads/annualreport_2015.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
227. Савченко О. Впровадження у зміст літературного читання ідей медіаграмотності молодших школярів. URL: https://lib.iitta.gov.ua/715872/1/Савченко_тези.pdf (дата звернення: 15.08.2019)
228. Савченко О. Потенціал нового змісту початкової освіти в контексті формування у молодших школярів медіаграмотності. Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку: зб. ст. Сьомої міжнар. наук.-метод. конф. Київ: Центр Вільної Преси, Академія укр. преси, 2019. 435 с.
229. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2005. 684 с.
230. Семенов О. Медіапедагогіка у професійній підготовці майбутнього вчителя: здобутки і проблеми. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / pod. redakcją Zofii Szaroty, Franciszka Szloska. Krakowie: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2013. S. 632–640.* URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1349/1/МЕДІАПЕДАГОГІКА%20У%20ПРОФЕСІЙНІЙ%20ПІДГОТОВЦІ%20МАЙБУТНЬОГО%20ВЧИТЕЛЯ.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
231. Ситник О. І. Основні підходи до вивчення тенденцій в освіті. Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (05.11.2015, м. Київ). Київ, 2015. С. 226–234.
232. Сірінюк-Долгарьова К. Г. Глобалізація світового новинного дискурсу (на прикладі англomовних інтернет-медіа США, Великобританії, Індії та Австралії): дис. ... канд. наук із соц. комунікацій: 27.00.01 – теорія і історія соціальних комунікацій. Київ, 2011. 232 с.
233. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / автор-сост. А. В. Федоров. Москва: МОО «Информация для всех», 2014. URL: <http://www.sgt-portal.ks.ua/ru/uchitelyu/literatura/198-a-v-fedorov-slovar-terminov-po-mediaobrazovaniyu-mediapedagogike-mediagramotnosti> (дата звернення: 15.08.2019)
234. Словник термінів з професійної освіти / О. І. Шапран та ін.; заг. ред. О. І. Шапран; Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: КСВ, 2013. 275 с.
235. Словник української мови: в 11 томах. Т. 10. Київ: Наук. думка, 1979. 720 с.
236. Слюсаревський М. Інформаційний простір України. Методологічні засади політико-психологічного аналізу. Наукові студії з політичної психології: матеріали звітної наукової сесії Наук.-практ. центру політ. психології АПН України 25–26 січня 1995 р. / голов. ред. М. М. Слюсаревський. Київ: АТ «Реклама», 1995. 105 с.
237. Слюсаревський М. Медіаорієнтаційна функція освіти як відповідь на виклики інформаційної доби. *Рідна школа*. 2013. № 4/5. С. 13–19.
238. Соціальні мережі: різні аспекти впливу на людину. Українське право. 2017. URL: https://ukrainepravo.com/legal_publications/essay-on-it-law/it_law_berkiy_Social_networks_and_there_involves/ (дата звернення: 15.08.2019)
239. Соцька О. П. Передумови реалізації медіа-простору сучасного дошкілля. *Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13(1). С. 154–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13%281%29__25 (дата звернення: 15.08.2019)
240. Сталдер Ф. Экология информации: системный подход к медиасреде. URL: <http://mediaecology.blogspot.com/2011/04/blog-post.html> (дата звернення: 15.08.2019)
241. Стецюра К. О. Онтологічний вектор осмислення медіа культури. *Вісник Нац. тех. ун-ту України «КПІ»*. Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2015. № 1. С. 86–91.
242. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.
243. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України*. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 37–54.
244. Сущенко І. М., Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посіб. / за наук. ред. О. І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.
245. Теренко О. О. Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2020. 591 с.
246. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с. URL: https://www.academia.edu/4957501/Терно_С_Критичне_мислення_сучасний_вимір_суспільствознавчої_освіти_С_О_Терно_Запоріжжя_Просвіта_2009_268_с (дата звернення: 15.08.2019)
247. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко (1–2 клас). 2019. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/5d9d8feb1ce4f316467013.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
248. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко (3–4 клас). 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 15.08.2019)

249. Топузов О. Педагог як творець особистості цифрової доби. Зб. тез Всеукр. на-ук.-практ. конф. «Практична філософія і Нова українська школа». 2019. С. 90–92. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/211003329.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
250. Тоффлер Э. Метаморфозы власти: знание, богатство и сила на пороге XXI века. Москва, 2003. 670 с. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=138148> (дата звернення: 15.08.2019)
251. Традиційні й нові медіа у формуванні громадянського суспільства: монографія / за заг. ред. проф. Л. В. Супрун Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2016. 172 с.
252. Триває 9-ий Всесвітній тиждень медіа грамотності. «Global MIL Week 2020». URL: <https://www.nrada.gov.ua/tryvaye-9-yj-vsvesvitnij-tyzhden-mediagramotnosti-global-mil-week-2020-globalmilweek/> (дата звернення: 15.08.2019)
253. Тягло О. В. Критичне мислення: навч. посібник. Харків: Основа, 2008. 188 с.
254. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.
255. Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
256. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. 708 с. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-127338.html?page=14> (дата звернення: 15.08.2019)
257. Федоров А. В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/622/36622/13557?p_page=3 (дата звернення: 15.08.2019)
258. Федоров А. В., Левицкая А. А., Чельшева И. В., Мурюкина Е. В., Григорова Д. Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. Москва: МОО «Информация для всех», 2014. 140 с.
259. Федоров А. В., Новикова А. А. Медиаобразование в ведущих странах Запада: монография. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
260. Федоров А. В., Новикова А. А., Колесниченко В. Л., Каруна И. А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании: монография. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
261. Федоров А. В., Чельшева И. В., Мурюкина Е. В., Горбаткова О. И., Ковалева М. Е., Князев А. А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы. Москва: МОО «Информация для всех», 2014. 267 с.
262. Федоров А. Международные конференции по медиаобразованию. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnye-konferentsii-po-mediaobrazovaniyu/viewer> (дата звернення: 15.08.2019)
263. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2004. 340 с.
264. Федоров А. В. Терминология медиаобразования. *Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33–38.
265. Філософія освіти / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
266. Фурсикова Т. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кропивницький, 2020. 488 с.
267. Хриков Є. М. Аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 5. С. 57–64.
268. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020): Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року: проект. URL: <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
269. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2/3(16/17). С. 7–13.
270. Чельшева И. В., Мурюкина Е. В., Чельшев К. А. Зарубежное медиаобразование: современные тенденции развития: монография. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2018. 186 с.
271. Чельшева И. В., Мыхалева Г. В. Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику: монография. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А. П. Чехова, 2015. 240 с.
272. Череповська Н. Експериментально навчальна програма медіаосвіти старшокласників. *Медіакультура особистості соціально-психологічний підхід: навч. посіб.* / О. Баришполец, Л. Найдьонова, Г. Мироненко, О. Голубева, В. Різун та ін. Київ: Міленіум, 2009. С. 303–329.
273. Череповська Н. І. Візуальна медіакультура учнів ЗОШ: спецкурс для учнів. Київ, 2010. 155 с.
274. Шариков А. В. Проблема изучения средств массовой коммуникации в школах Запада. *Советская педагогика*. 1988. № 5 С. 125–130.
275. Шепенюк І. Медіаосвіта як необхідна складова освітньої галузі «Природознавство». Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку: зб. ст. Сьомої міжнар. на-ук.-метод. конф. Київ: Центр Вільної Преси, Академія укр. преси, 2019. С. 230–235.
276. Шумаєва С. П. Развитие мас-медийных навчальних технологій у середніх закладах освіти США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2005. 234 с.
277. Що таке експеримент із медіаосвіти в Україні: 15 запитань та відповідей. 19 грудня 2017 р. *Mediasapiens*. URL: <https://galtv.if.ua/news/sho-take-eksperyment-iz-mediaosvity-v-ukrayini-15-zapytan-ta-vidpovidej> (дата звернення: 15.08.2019)

278. Шука Г.П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. Науковий вісник Донбасу. 2012. № 2. <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12sgpopd.pdf> (дата звернення: 15.08.2019)
279. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки: монография. Москва: Наука, 1978. 391 с.
280. ЮНЕСКО визначила п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності. (2017). <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2182980-unesko-viznacila-pat-principiv-medijnoi-ta-informacijnoi-gramotnosti.html> (дата звернення: 15.08.2019)
281. ЮНЕСКО. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971_rus (дата звернення: 15.08.2019)
282. Юрченко О. А. Реалізація програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» в Україні. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2014. № 3. С. 66–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2014_3_13 (дата звернення: 15.08.2019)
283. Як навчитись аналізувати, критично мислити та не загубитись у інфопросторі – МОН запрошує школи до проекту з медіаграмотності. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-navchitis-analizuvati-kritichno-misliti-ta-ne-zagubitis-u-infoprostor-i-mon-zapros-huye-shkoli-do-proyektu-z-mediagramotnosti> (дата звернення: 15.08.2019)
284. Якимчук І. Формування медіаосвітніх компетентностей у викладачів коледжу: теоретичний аспект. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4(100). С. 69–73.
285. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій: дис. ... канд. пед. наук / Інст. вищ. освіти НАПН України. Київ, 2011. 145 с.
286. Ярова О.Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2018. 593 с.
287. Ячменик М. М. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Суми, 2019. 358 с.
288. Abid A. Information Literacy for Lifelong Learning. Paris: UNESCO, 2004. URL: <https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf>
289. Abelman R, Courtright J. Television literacy: Amplifying the cognitive level effects of television's prosocial fare through curriculum intervention. *Journal of Research and Development in Education*. 1983. 17(1). 46–57.
290. Action Coalition for Media Education: Why ACME? URL: <http://www.acmecoalition.org/about.html>
291. Adams A., Hamm M. Literacy in a Multimedia Age. Christopher-Gordon Publishers. 2001. 199 p.
292. Adams T. Extended interview. 2016. 1 December. URL: <https://www.powerofdemocracy.org/blog/blog/tom-adams-extended-interview/>
293. Akar-Vural R. How Rural Schoolchildren and Teachers Read TV Dramas: A Case. *Urban Education*. 2010. 45(5). P. 740–763.
294. Alberta. Association for Media Awareness. URL: <http://aama.ca>
295. Alberta. Association for Media Awareness. URL: <https://milunesco.unaoc.org/mil-organizations/alberta-association-for-media-awareness/>
296. Alberta. English language arts curriculum. URL: <https://education.alberta.ca/media/160418/ela-pos-10-12.pdf>
297. Alberta. The Information and Communication Technology curriculum. URL: <https://education.alberta.ca/media/3114953/ictpos.pdf>
298. Alliance for a Media Literate America: Founding Declaration. URL: <http://www.medialit.org/reading-room/alliance-media-literate-america-founding-declaration>
299. Alvermann, D., Moon J., Hagood M. Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy. NY: Routledge, 2007. 158 p.
300. Alvermann, D. E., & Hagood M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "New Times". *The Journal of Educational Research*, 93(3). 193–205.
301. Alvermann, D. E. Effective Literacy Instruction for Adolescents. *Journal of Literacy Research*. 2002. Vol. 34(2). P. 89–208.
302. Alvermann, D. Multiliteracies and self-questioning in the service of science learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2017. Vol. 61(3). P. 335–338.
303. An Act creating an advisory council relating to digital citizenship, internet safety and media literacy. URL: <https://www.cga.ct.gov/2017/ACT/pa/pdf/2017PA-00067-R00SB-00949-PA.pdf>
304. An Act concerning social media instruction in public school districts and supplementing chapter. 35 of Title 18A of the New Jersey Statutes. URL: https://www.njleg.state.nj.us/2012/Bills/PL13/257_.PDF
305. An Act concerning the inclusion of cardiopulmonary resuscitation training, the safe use of social media and computer programming instruction in the public school curriculum. URL: <https://www.cga.ct.gov/2015/ACT/PA/2015PA-00094-R00SB-00962-PA.htm>
306. An Act relative to media literacy in public schools. URL: <https://malegislature.gov/Bills/191/H561>
307. An Act to provide for ...the implementation of the digital learning plan to support North Carolina public schools. 2017. URL: <https://www.ncleg.net/Sessions/2017/Bills/House/PDF/H898v0.pdf>
308. Andersson L. Alternative Media / Alternative Public Spheres. URL: <http://alternative-media.mirovni-institut.si/abstracts.html>

309. Appalachian State University. Media Studies Minor. URL: http://bulletin.appstate.edu/preview_program.php?catoid=16&poid=6291&returnto=850
310. Appalachian State University. Program of Study for the Master of Arts in Educational Media. URL: http://bulletin.appstate.edu/preview_program.php?catoid=19&poid=8196&returnto=1111
311. Ari-Elmeri H. Defining Post-truth: Structures, Agents, and Styles. 2018. URL: <https://www.e-ir.info/pdf/76125>
312. Assignment: Media Literacy. Maryland State Department of Education. URL: <https://mediaeducationlab.com/assignment-media-literacy>
313. Association for Media Education in Scotland. URL: <https://www.ames.scot/about-ames>
314. Association for Media Literacy. URL: <https://aml.ca>
315. Association of Media Literacy for Nova Scotia. URL: <https://www.chebucto.ns.ca/CommunitySupport/AMLNS/connect.html>
316. Association of Universities and Colleges of Canada. Trends in Higher Education. AUSS. Ottawa, 2002. 175 p.
317. Aufderheide P. General principles in media literacy. URL: <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm>
318. Aufderheide P. Media Education in the '90s. *Sociology. Afterimage*. 1998. Vol. 25(6). P. 17. URL: <https://search.proquest.com/openview/219c4d4ccdd811405dff6f5b9fde65e1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=37068>
319. Aufderheide P. Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, DC: Aspen Institute, 1993. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
320. Axelrod P. Historical Writing and Canadian Education from the 1970s to the 1990s. *History of education Quarterly*. 1996. № 1. P. 19–38.
321. Austin E. W, Johnson K. K. Immediate and delayed effects of media literacy training on third graders' decision making for alcohol. *Health Communication*. 1997. Vol. 9. P. 323–349.
322. Australian Council on Children and the Media. URL: <https://childrenandmedia.org.au/accm/about-us>
323. Australian Curriculum. Humanities and Social Sciences. Retrieved from. URL: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/>
324. Australian Media Literacy Alliance. A Media Literacy Framework for Australia. 2020. 2 p.
325. Australian Communications and Media Authority. URL: <https://www.directory.gov.au/portfolios/infrastructure-transport-regional-development-and-communications/australian-communications-and-media-authority>
326. Australian Teachers of Media. Queensland. URL: <https://www.atomqld.org.au>
327. Australian Teachers of Media. URL: <https://www.acnc.gov.au/charity/756f1954659e78fc2a6444b5eee46315#overview>
328. Babbie E. and Mouton J. The Practice of Social Research. South Africa Oxford University Press. Cape Town. 2001. 676 p.
329. Bad news. URL: <https://www.getbadnews.com/#intro>
330. Bagdikian B. The New Media Monopoly. Beacon Press, 2004. 299 p.
331. Baker F. One Expert the Assesses State of Media Literacy Education. 2020. URL: <https://equip.learning.com/state-of-media-literacy-education>
332. Baker F. State by state standards for media literacy. Media Literacy Clearinghouse. 2011. URL: http://www.frankwbaker.com/state_lit.htm
333. Ball S. J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*. 1998. 34(2). P. 119–130.
334. Baoill A. Into the Future: National Identity, Public Service Media and Globalization. URL: <http://funferal.org/essay/psbnatid.html>
335. Barnes C., Corcoran F., Brian F., O'Neill B. Final Report: Critical Media Literacy in Ireland. Dublin: Radharc Media Trust, 2007. 52 p. URL: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=cserrep>
336. Barnes G. The American University. Philadelphia, 1994. 247 p.
337. Barnett R. Higher Education: A Critical Business. Bristol: Open University Press. Taylor & Francis, 1997. 208 p.
338. Barthes R. Elements of Semiology. 1964. 18 p. URL: <https://sites.evergreen.edu/arunchandra/wp-content/uploads/sites/395/2018/07/barthes.pdf>
339. Bashri M., Rafeeq A. Media and Information Literacy Among Millennials and Generation Z in the Arab World. *Policy Report*. 2020. № 4. 5 p. URL: <https://www.kas.de/documents/286298/8668222/Policy+Report+No+4+Media+and+Information+Literacy+Among+Millennials+and+Generation+Z+in+the+Arab+World.pdf/e7498cc3-764a-c057-96b1-1e75f31139a5?version=1.0&t=1586781168147>
340. Bassham G., Irwin, W., Nardone, H., Wallace, J. M. Critical thinking: A student's introduction (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill, 2012. 544 p.
341. Bawden D. Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*. 2001. 57(2). 218–259. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/14d9/bee9f481ddf3eae265c3471ffc14540fd35a.pdf?_ga=2.136912560.1219827579.1585268313-260176319.1585268313
342. Bazalgette C. Teaching Media in Primary Schools. SAGE Publications Ltd. 2010. URL: <https://sk.sagepub.com/books/teaching-media-in-primary-schools>

343. Bazalgette, C. British Film Institute: Current Education Activities. *Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. Москва: Изд-во гос. ун-та управления. 2002. С. 14–19.
344. BBC Bitesize. URL: <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/art/aos/ao42.shtml>
345. BBC Ireporter. URL: <https://www.bbc.co.uk/news/resources/idt-8760dd58-84f9-4c98-ade2-590562670096>
346. Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. URL: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
347. Bell D. The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting. *The educational forum*. 2008. Vol. 40. P. 574–579. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131727609336501?journalCode=utef20>
348. Bell D. The World and the United States in 2013. *Daedalus*. 1987. Vol. 116. № 3. P. 1–31. URL: <https://www.jstor.org/stable/20025107?seq=1>
349. Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2017. Vol. 6, Issue 4. P. 353–369.
350. Bilotserkovets M. The relevance of critical media literacy for learning English by means of social media. Матеріали V Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» (20 лютого 2021). Online book of abstracts. P. 325–327. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/files-2021/konferencii/ONLINE_BOOK_OF_ABSTRACTS_2021.pdf#page=325
351. Boekhorst A. K. (M)IL and its kind. URL: <http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Boekhorst.pdf>
352. Boles D. The political history of the AML. Part 2. 2013. URL: <http://www.aml.ca/the-political-history-of-the-aml-part-2/>
353. Bowker J. Secondary Media Education: a Curriculum Statement. *Media Education: An Introduction* / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. London: BFI Publishing, 1991. P. 226–234.
354. Bratton B. The new normal: essay by Benjamin H. Bratton. URL: <https://strelkamag.com/en/article/the-new-normal-essay-bratton>
355. British Columbia Association for Media Education. Silverblatt A., Enright Eliceiri E. (1997). Dictionary of Media Literacy. Greenwood Press, 1997. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=SxULleZCuVUC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=AMEQ+Quebec+Association+for+Media+Education&source=bl&ots=MUes-Twexe&sig=ACfU3U2eCdsLAPiGlvstWvMLzr9A&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKEwjzdu3j8vqAhXK0qYKHUI7CLMQ6AEwAHoEAcQAQ#v=onepage&q=AMEQ%20Quebec%20Association%20for%20Media%20Education&f=false>
356. British Columbia. Arts Education Curriculum. URL: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/arts-education>
357. British Columbia. English Language Arts Curriculum. URL: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/english-language-arts>
358. British Columbia. Health and Career Education. URL: https://www.bced.gov.bc.ca/irp/course.php?lang=en&subject=Health_and_Career_Education&course=Health_and_Career_Education_K_to_7&year=2006#
359. British Columbia. Media Education. URL: <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/media-education-british-columbia>
360. British Columbia. Social Studies Curriculum. URL: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies>
361. Brooks D. The Cognitive Age. *The New York Times*. 2008. May 2. URL: <https://www.nytimes.com/2008/05/02/opinion/02brooks.html>
362. Brooks J. Technology in the real world. URL: <http://www.ciconline.com/Enrichment/Teaching/learningwithtechnology/expertadvice/>
363. Brown J. Television “critical viewing skills” education: Major media literacy projects in the United States and selected countries. Hillsdale, NY: Routledge, 1991. 392 p.
364. Brunner, C., Tally, W. The new media literacy handbook. New York: Anchor, 1999. 240 p.
365. Bryant J., Anderson D. Children’s Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension. Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum, 1985. 370 p.
366. Buckingham D. Teaching media in a “post-truth” age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*. 2019. 31(2). P. 213–221. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11356405.2019.1603814>
367. Buckingham D. Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2015. P. 21–34.
368. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. 232 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/242298855_Chapter_Three_of_Media_Education_Literacy_Learning_and_Contemporary_Culture
369. Buckingham D. Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood. Cambridge, Polity. 2007. 222 p.
370. Buckingham D. Rethinking digital literacy. Media education in the age of digital capitalism. URL: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>
371. Buckingham D. Teaching media in a ‘post-truth’ age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*. 2019. 31(2): 1–19. URL: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/10/post-truth-buckingham.pdf>
372. Buckingham D. The Media Education Manifesto. Polity, 2019. 140 p.

373. Buckingham D. *The Media Literacy of Children and Young People*. London: University of London, 2004. 70 p.
374. California Art Standards for Public Schools: Media Arts. 2019. URL: <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/caartsstandards.pdf>
375. California State Standards & Resources. URL: <https://www.stancoe.org/division/instructional-support-services/california-state-standards>
376. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/post-truth>
377. Canadian Association of Media Education Organizations. URL: <http://jcp.proscenia.net/CAMEO/>
378. Carver R. B., Wiese E. F., Breivik J. Frame Analysis in Science Education: A Classroom Activity for Promoting Media Literacy and Learning about Genetic Causation. *International Journal of Science Education*. Part B: Communication and Public Engagement. 2014. 4(3). P. 211–239.
379. Castells M. *The Information Age: Economy, Society and Culture: End of Milenium*. Malden (Ma.) Oxford: Blackwell Publ., 1998. 488 p.
380. Castells M. *The Information Age*. Oxford: Blackwell, 2000. 594 p.
381. Center for Media and Information Literacy at Temple University. URL: <https://centermil.org>
382. Center of Media Literacy. URL: <http://www.medialit.org>
383. Chen G. M. Media (literacy) education in the United States. *China Media Research*. № 3(3). 2007. P. 87–103. URL: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=com_facpubs.
384. Citizens for Media Literacy. URL: <http://www.main.nc.us/cml/>
385. CML MediaLit Kit. URL: <http://www.medialit.org/cml-medialit-kit>
386. CML'S five key questions and core concepts(q/tips)for consumers and producers. URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPS%20CHART_1_0.pdf
387. Collins English Dictionary. Tendency. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/tendency>
388. Collins. Definition of 'fake news'. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/fake-news>
389. Colorado legislators support youth with new K-12 Media Literacy law. 2019. URL: <https://medialiteracynow.org/colorado-legislators-support-youth-with-new-k-12-media-literacy-law/>
390. Colorado Literacy Standards. URL: <https://www.literacyta.com/literacy-standards/colorado>
391. Common Core State Standarts for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. 2010. URL: http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf
392. Communications Act. Duty to promote media literacy. 2003. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/21/section/11>
393. Concerning implementing media literacy in elementary and secondary education: a bill for an act. 2019. URL: https://leg.colorado.gov/sites/default/files/documents/2019A/bills/2019a_1110_01.pdf
394. Connecticut Elementary and Secondary Social Studies Frameworks. 2015. URL: <https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Social-Studies/ssframeworks.pdf>
395. Considine D. Are we there yet? An update on the media literacy movement. *Educational Technology*, 1995. 35(4), P. 32–45.
396. Considine D., Haley G. *Visual messages: Integrating imagery into instruction* (2nd ed.). New York: Teacher Ideas Press, 1999. 371 p.
397. Considine D. Teaching and reading the millennial generation through media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2009. No. 52(6). P. 472. 471–482.
398. Considine, D. (2009). Teaching and reading the millennial generation through media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 471–482.
399. Constitution for the Association for Media Education in Scotland (AMES). URL: https://5d572619-b558-4625-8e5c-14eb90c7dcd6.filesusr.com/ugd/cb107d_337a72f33ff8446aa50510647099dc5c.pdf
400. Convention on the Rights of the Child. URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
401. Cortina M. What would media literacy mean for Colorado's students? Bill would require such education in K-12 classrooms across the state. *Boulder weekly*. 2019. April 11. URL: <https://www.boulderweekly.com/news/what-would-media-literacy-mean-for-colorados-students/>
402. Costello K. Helping Australian teens hone media literacy skills. URL: <https://blog.google/outreach-initiatives/nonprofits/media-literacy-australia/>
403. Couldry N., McCarthy A. *MediaSpace. Place, Scale and Culture in a Media Age*. Routledge, 2003. 320 p.
404. Council of Child Internet Safety. URL: <https://www.gov.uk/government/groups/uk-council-for-child-internet-safety-ukccis>
405. Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016–2021). URL: <https://rm.coe.int/168066cff8>
406. Coursera. URL: <https://www.coursera.org>

407. Crippen S. A partnership for media literacy in Texas. URL: <https://slideplayer.com/slide/8358556/>
408. Critical Media Literacy. URL: <https://guides.library.ucla.edu/educ466>
409. Cuban L. Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920. New York: Teachers College Press, 1986. 134 p.
410. Culkin J. A Schoolman's Guide to Marshal I McLuhan. *Saturday Review*. 1967. P. 70–72. URL: <https://www.unz.com/print/SaturdayRev-1967mar18-00051>
411. Cunningham S., Tapsall S., Ryan Y., Stedman L. New media and borderless education: a review of the convergence between global media networks and higher education provision. Canberra (Australia): DEETYA, 1998. 243 p.
412. Cutter L. Opinion: How can we maintain a free press? Let's start by teaching news media literacy. *The Colorado Sun*. 2020. Feb 2. URL: <https://coloradosun.com/2020/02/02/media-literacy-newspapers-journalism-media-cutter-opinion/>
413. Czitrom D. J. Media and the American Mind: From Morse to McLuhan. — Chapel Hill; NC: Univ. of North Carolina Press, 1982. P. 127–137.
414. Daňková A., Rudašová M. Influence of the media on media literacy in consideration of "Baby boomers" generation. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/77421.pdf>
415. Davies J. Educating students in a media-saturated culture. Lancaster, PA: Technomic Publishing. 1996. 311 p.
416. Davis, Five Important Ideas to Teach Your Kids About TV." *Media & Values*, 1989. 52–53. URL: <http://www.medialit.org/reading-room/five-important-ideas-teach-your-kids-about-tv>.
417. Declaration of Principles Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium. (Document WSIS-03/GENEVA/DOC/4-E, 12 December 2003). URL: <https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop.html>
418. Dezuanni M. Studying the news through the Australian Curriculum: Year 6. URL: https://www.westernsydney.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/1683707/News_Literacy_and_the_Australian_Curriculum.pdf
419. Diachenko L., Dichek N., Orel O. Information in the modern digital world. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Vol. 38, Number 2, 2020. P. 135–138.
420. Diccionario de la lengua española. Posverdad. URL: <https://dle.rae.es>
421. Dickson T. Mass Media Education in Transition: Preparing for the 21st Century (LEA's Communication). Mahwah, New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers. 283 p.
422. Digital Citizenship and Internet Safety Education Law in Washington State is National Model. URL: <https://medialiteracynow.org/digital-citizenship-and-internet-safety-education-law-in-washington-state-is-national-model/>
423. Digital Citizenship, Internet Safety, and Media Literacy Guidelines and Recommended Actions. 2020. URL: https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Academic-Office/Approved_Digital_Citizenship_Internet_Safety_and_Media_Literacy_Guidelines_and_Recommended_Actions.pdf
424. Digital citizenship. 2019. URL: <https://capitol.texas.gov/Search/DocViewer.aspx?ID=86RSB00011S2F7M&QueryText=%22digital+citizenship%22&DocType=M>
425. Digital in 2018. Essential insights into Internet, social media, mobile, and ecommerce use around the world. URL: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>
426. Disinfodemic. URL: https://en.unesco.org/covid19/disinfodemic?fbclid=IwAR1181f76_uQLwJ3jGvIsfNOiz3inrMeLN6PWDWDgUR8vo4VZLvlWtEZj9c
427. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests 1995–1997. 1997. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
428. Dordick H. S., Wang G. The Information Society: A retrospective View. Newbury Park-L. 184 p.
429. Dorr A. Media Literacy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 14 / Eds. N. J. Smelser, P.B. Baltes. Oxford, 2001. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767043540>
430. Dorr A., Graves S. & Phelps E. Television Literacy for Young Children. *Journal of Communication*. 1980. Vol. 30(3). P. 71–83.
431. Draft resolution referred to the United Nations summit for the adoption of the post-2015 development agenda by the General Assembly at its sixty-ninth session «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development» (September 18, 2015). URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N15/285/73/PDF/N1528573.pdf?OpenElement>
432. Druckman M. Media Literacy: Defeating disinformation through education – Ukraine on the global fake news frontlines. Business Ukraine. 2018. Sunday, 12, August. URL: <http://bunews.com.ua/society/item/media-literacy-defeating-disinformation-through-education-ukrainian-audiences-on-the-global-fake-news-frontlines>
433. Duncan B., Pungente J., Andersen N. Media Education in Canada – the Second Spring. Aufderheide P., Firestone C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, 1993. P. 139–162.
434. Duncan B., Pungente J., Andersen N. Media Education in Canada. Additional Qualifications, Blog, Elementary, Recommended Resources, Secondary. By Neil Andersen. 2002. URL: <https://aml.ca/media-education-in-canada/>
435. Duncan, B. Media Literacy Resource Guide. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy. Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1989.

436. Duvall A. (n.d.). Teaching U. S. history through feature films. A Massachusetts Department of Education curriculum frameworks project. URL: <http://hub1.worlded.org/docs/hampden/yourpage.html>
437. EAVI, 2009. Study on assessment criteria for media literacy levels. Final Report. URL: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe_last.pdf
438. Educating for the Media and the Digital Age (Vienna, 18–20 April, 1999). Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 1999. URL: https://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf
439. Education Inequalities in Northern Ireland. URL: <https://www.equalityni.org/ECNI/media/ECNI/Publications/Delivering%20Equality/EducationInequality-FullReportQUB.pdf>
440. Educational Leadership. URL: <https://www.ascd.org>
441. EdX. URL: <https://www.edx.org>
442. Ellingsen M. Television Viewer Skills Project, Eugene, Oregon School District. In Ploghoft M. & Anderson J. *Education for the Television Age*. Athens, OH: Cooperative Center for Social Science Education. P. 88–90.
443. Elliott S. Media literacy is essential to make the UK the safest country to be online. URL: <https://digitaltories.uk/media-literacy-is-essential-to-make-the-uk-the-safest-country-to-be-online/>
444. Encyclopedic dictionary of semiotics. Gen. ed. T. Sebeok. Vol. 1: A–M. Vol. 2: N–Z. Vol. 3: Bibliography. Berlin, etc.: Mouton De Gruyter, cop. 1986. 592 p., 593 p.
445. Engrossed substitute senate bill. 5449. URL: <http://lawfilesexst.leg.wa.gov/biennium/2017-18/Pdf/Bills/Senate%20Passed%20Legislature/5449-S.PL.pdf#page=1>
446. Ennis R. Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*. 1993. Vol. 32(3). P. 179–186. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405849309543594>
447. European Commission. A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and disinformation. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-be1d-01aa75ed71a1/language-en>
448. European Commission. Fake news and Disinformation Online, Eurobarometer Report FL464. 2018. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/first-findings-eurobarometer-fake-news-and-online-disinformation>
449. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World (2008). URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
450. European Political Strategy Centre (European Commission). 10 trends transforming education as we know it. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1#document-info>
451. Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning: Executive Summary Stanford History Education Group Produced with the Support of the Robert R. McCormick Foundation. URL: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>
452. FactCheckNI. URL: <https://factcheckni.org>
453. Fake news 'vaccine' works: 'pre-bunk' game reduces susceptibility to disinformation. 2020. Retrieved from. URL: <https://www.cam.ac.uk/research/news/fake-news-vaccine-works-pre-bunk-game-reduces-susceptibility-to-disinformation>
454. Farmer L. Education and Technology in a Changing Society. GI Global, 2014. 1217 p. URL: <https://www.igi-global.com/chapter/citizen-education-and-technology/111829>
455. Feilitz C. Media Education. Children and Media. UNESCO & NORDICOM, 1999. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438894.pdf>
456. Ferret Fact Service. The Ferret Fact Service is Scotland's first non-partisan fact checking service. URL: <https://theferret.scot/ferret-fact-service/>
457. Ferrington G., Anderson-Inman L. Media literacy: Upront and on-line. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 1996. № 39. P. 668.
458. Fischer S. Globalization and its challenges. *The American Economic Review*. 2003. № 39(2). P. 1–30.
459. Fleckenstein K., Calendrillo L., Worley D. Language and image in the reading-writing classroom: Teaching vision. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. 244 p.
460. Florida Department of Education (FLDOE). Next Generation Sunshine State Standards. 2011. URL: <http://www.floridastandards.org/Standards/FLStandardSearch.aspx>
461. Florida Department of Education (FLDOE). Next Generation Sunshine State Standards: Standard 3: Media Literacy. 2011. URL: <https://www.cpalms.org/Public/PreviewIdea/PrintIdea/437>
462. Florida Department of Education (FLDOE). Next Generation Sunshine State Standards: Social Studies Standards. 2020. URL: <https://www.cpalms.org/Public/search/Standard>
463. Florida Department of Education (FLDOE). Next Generation Sunshine State Standards: Health Education Standards. URL: <https://www.cpalms.org/Public/search/Standard>
464. Florida Department of Education Curriculum Framework. 2013. URL: <http://fldoe.org/core/fileparse.php/5655/urlt/0095968-abe-langarts2013.pdf>
465. Foroughi H., Gabriel Y., Fotaki M. Leadership in a post-truth era: A new narrative disorder? URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1742715019835369>

466. Foster H. Reading and writing in the shadow of film and television. In J. S. Simmons, L. Baines (Eds.), *Language study in middle school, high school, and beyond*. Newark, DE: International Reading Association, 1998. P. 167–189.
467. Fox R. Images across cultures: Exploring advertising in the diverse classroom. In K. Fleckenstein, L. Calendrillo, D. Worley (Eds.). *Language and image in the reading-writing classroom: Teaching vision*. 2002. P. 177–202.
468. Frau-Meigs D. Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals. 2006. P. 13. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278>
469. Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (2009). Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181917>
470. Frechette J., Williams R. *Media Education for a Digital Generation*. Routledge, 2018. 300 p.
471. Freedom Ukraine. URL: <https://www.facebook.com/freedomchoiceUA>
472. Freire P., Donaldo P. *Literacy: Reading the Word & the World*. Mass.: Bergin & Garvey Publishers, 1987. 184 p.
473. Freire, M., McCarthy, E. Four approaches to new media art education. *Art Education*, 2014. 67(2), 28–31.
474. Fuchs, C. Everyday Life and Everyday Communication in Coronavirus Capitalism. *Communication, Capitalism & Critique*, 2020, Vol. 18 (1). P. 375–399.
475. Full Fact. URL: <https://fullfact.org>
476. Funk S. Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students: A Thesis for the degree of Doctor in Education. Los Angeles: University of California, 2013. 174 p. URL: <https://escholarship.org/uc/item/3zs5j9vn>
477. Fusarelli, L. D. Flying (partially) blind: School leaders' use of research in decision making. *The Phi Delta Kappan*. 2008. 89(5). P. 365–368.
478. Futurelearn. URL: <https://www.futurelearn.com>
479. Gateway Media Literacy Partners. URL: <https://news.stlpublicradio.org/term/gateway-media-literacy-partners#stream/0>
480. Gauntlette D. *Media Studies 2.0, and Other Battles around the Future of Media Research*. London: Kindle, 2011. 77 p.
481. Gerbner D., Gross L. & Melody W. Teacher-image in Mass-culture: Symbolic Functions of the Hidden Curriculum. *Media and symbols: the forms of expression, communication, and education*. Chicago, IL: University of Chicago Press. P. 470–497.
482. GfdS wählt «postfaktisch» zum Wort des Jahres. 2016. URL: <https://gfds.de/wort-des-jahres-2016/#>
483. Giroux H. Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*. 2002. 72(4). P. 425–463.
484. Giroux H., Simon R. *Popular culture, schooling and everyday life*. Granby, MA: Bergin and Garvey, 1989. 256 p.
485. Global Citizenship in a Digital World: MILID Yearbook. 2014. URL: <https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/global-citizenship-digital-world>
486. Global Guide. 2020. URL: <https://educationusa.state.gov/sites/default/files/EducationUSA-Global-Guide-2020.pdf>
487. Go Viral!. URL: <https://www.goviralgame.com/en>
488. Goals. 2000: Educate America Act. URL: <https://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
489. Goodman S. *Teaching youth media*. New York: Teachers College Press, 2003. 129 p.
490. Google for Education. Diversity Gaps in Computer Science: Exploring the Underrepresentation of Girls, Blacks and Hispanics. URL: <http://services.google.com/fh/files/misc/diversity-gaps-in-computer-science-report.pdf>
491. Greenaway P. *Teaching the Visual Media*. Milton: John Wiley & Sons Australia, 1996. 250 p.
492. Greenway, P. *Media and Arts Education: A Global View from Australia*. Kubey, R. *Media Literacy in the Information Age*. New York: Routledge, 1997. P. 187–198. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Media_Literacy_Around_the_World.html?id=PRnttAEACAAJ&redir_esc=y
493. Gregg E. *Teaching Critical Media Literacy Through Videogame Creation in Scratch Programming: A Thesis for the degree Doctor of Education*. Los Angeles: Loyola Marymount University School of Education, 2014. 387 p. URL: <https://digitalcommons.lmu.edu/etd/199/>
494. Grover, S., Pea, R. Computational Thinking in K-12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*. 2013. Vol. 42(1). P. 38–43. URL: <http://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
495. Guo Ming Chen. Media Education in the United States. *Media Research*. 2007. 3 (3). P. 86–103.
496. Hadziristic T. The state of digital literacy in Canada: a literature review. Brookfield Institute, 2017. 67 p.
497. Haig E. *Media Studies Education in the UK, 2004*. URL: http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/26-2/pl27_150.pdf
498. Harrison S. *Media Space 20+ Years of Mediated Life*. Springer-Verlag London, 2009. 466 p.
499. Hart A. Probing the New Literature; A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media Literacy*. 2000. Vol. 46. № 1. P. 21–25.

500. Hart A. *Teaching the Media: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. 222 p.
501. Hart A. *Understanding the Media. A Practical Guide*. London and New York; Routledge, 1991. 268 p.
502. Hartai L. Report on Formal Media Education in Europe (WP3). 2014. URL: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>
503. Hauptman R. *Ethics and Librarianship*. North Carolina: McFarland & Company, 2002. 161 p.
504. HB213 Safe Technology Utilization and Digital Citizenship in Public Schools. 2015. URL: <https://le.utah.gov/~2020/bills/static/HB0213.html>
505. Health Education Content Standards for California Public Schools. 2019. URL: <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/healthstandmar08.pdf>
506. Heins M., Cho C. *Media Literacy: An Alternative to Censorship*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/71339973.pdf>
507. Highlights videos about Milid Week opening, Unesco curriculum for teachers and Milid-UNITWIN Programme presentations. URL: <http://milidweek-eng.blogspot.com/2012/06/highlights-videos-about-milid-week.html>
508. Hitchcock, David, 2017, "Critical Thinking as an Educational Ideal", in his *On Reasoning and Argument: Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*, Dordrecht: Springer, pp. 477–497. doi:10.1007/978-3-319-53562-3_3
509. Hobbs R. (1998). Building citizenship skills through media literacy education. In M. Salvador, P. Sias (Eds.), *The public voice in a democracy at risk*. Westport, CT: Praeger, 1998. P. 57–76.
510. Hobbs R. & Frost R. Instructional Practices in Media Literacy Education and Their Impact on Students Learning. *New Jersey Journal of Communication*. Vol. 6(2), 1999. P. 123–148. Retrieved from <http://www.medialit.org/reading-room/instructional-practices-media-literacy-education-and-their-impact-students-learning>
511. Hobbs R. A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48, No. 1. P. 42–59.
512. Hobbs R. Building citizenship skills through media literacy education. In M. Salvador, P. Sias (Eds.). *The public voice in a democracy at risk*. Westport, CT: Praeger. 1998. P. 57–76.
513. Hobbs R. *Copyright Clarity: How Fair Use Supports Digital Learning*. Beverly Hills: Corwin/Sage. 2010. URL: <https://www.jstor.org/stable/compstud.39.1.0123?seq=1>
514. Hobbs R. *Media Literacy in Massachusetts* In Hart A. *Teaching the Media Worldwide*. Mahwah, N.J: Erlbaum Associates, 1998. Retrieved from URL: http://jcp.proscenia.net/publications/articles_mlr/hobbs/mass.html
515. Hobbs R. *Media Literacy, General Semantics, and K-12 Education*. *Et Cetera*. 2004. 61 (1). P. 24–28.
516. Hobbs R. *Reading the Media: Media Literacy in High School*. 2007. URL: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/03/hobbs-reading-the-media-2007-book1.pdf>
517. Hobbs R. Transgression as Creative Freedom and Creative Control in the *Media Production Classroom*. *IEJEE: International Electronic Journal of Elementary Education*. 2019. Vol. 11 (Issue 3). pp. 207–215. URL: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=com_facpubs.
518. Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*. 2006. 48(1). P. 16–32.
519. Hobbs, R., McGee, S. 'Teaching about Propaganda: An Examination of the Historical Roots of Media Literacy'. *Journal of Media Literacy Education*, 2014. 6(2), 56–66.
520. Hoehsman M., Poyntz S. Learning and Teaching Media Literacy in Canada: Embracing and Transcending Eclecticism. *The Journal of Culture and Education*. 2008. Vol. 12 (Issue 1). URL: <https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1048&context=taboo>
521. House Bill 1357 – Implementing the recommendations of the media literacy advisory committee in elementary and secondary education. 2020. URL: <https://medialiteracynow.org/your-state-legislation/colorado-legislation/>
522. Hove, G. Developing critical thinking skills in the high school English classroom. (Unpublished master's thesis). University of Wisconsin-Stout, WI, 2011. URL: <https://tinyurl.com/y7dm8blh>
523. Hunt, C. Must see TV: The timelessness of television as a teaching tool. *Journal of Management Education*. 2001. № 25(6). P. 631–647.
524. Hursh, D. Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*. 2005. 3(1). P. 3–15.
525. Hyslop-Margison, E. The failure of critical thinking: Considering virtue epistemology as a pedagogical alternative. *Philosophy of Education Yearbook*. 2003. P. 319–326.
526. Indiana University Network Science Institute's Observatory on Social Media. URL: <https://osome.iu.edu>
527. *Information Skills: Standard Course of Study and Grade Level Competencies, K-12*. Public Schools of North Carolina. URL: <http://www.ncpublicschools.org/docs/curriculum/information/scos/infoskills.pdf>
528. *Initial Teacher Training National Curriculum for Secondary English*. London: DFEE, 1998. 29.

529. Innis H. The Bias of Communication. University of Toronto Press, 1991. 226 p. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kFzYREPhzEk>
530. IREX. Проект року. 2020. URL: <http://zakinppo.org.ua/programi-proekti/vivchaj-ta-rozrznaj-infomedijna-gramotnist>
531. Institute of Education University of London: Media BA. URL: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/courses/undergraduate/media-ba>
532. Institute of Education University of London. URL: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/>
533. Interland. URL: https://beinternetawesome.withgoogle.com/en_us/interland
534. International Research Forum on Children and Media, 2000, pp. 4–5.
535. International Commission for the Study of Communication Problems: Many Voices, One World (The MacBride Report). Paris: UNESCO, 1980. P. 39–147.
536. International Council for Research and Exchanges. URL: <https://www.irex.org/our-history>
537. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds. N. J. Smelser & P. B. Baltes. Oxford, 2001. P. 9494. URL: <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080430768/international-encyclopedia-of-the-social-and-behavioral-sciences>
538. Irving C. National Information Literacy Framework (Scotland): Pioneering Work to Influence Policy Making or Tinkering at the Edges? *library trends/fall*. 2011. Vol. 60, No. 2. P. 419–438. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/6103163.pdf>
539. Jenson, J., Droumeva, M. 'Exploring Media Literacy and Computational Thinking: A Game Maker Curriculum Study'. *Electronic Journal of E-Learning*. 2016, 14(2), 111–121. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101239.pdf>
540. Jeong, S.-H., Cho, H. and Hwang, Y. 'Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review'. *Journal of Communication*, 2012. 62, 454–472. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3377317/>
541. Jolls T., Johnsen M. Media Literacy: A Foundational Skill for Democracy in the 21st Century. URL: https://www.researchgate.net/publication/325631643_Media_Literacy_A_Foundational_Skill_for_Democracy_in_the_21st_Century
542. Jolls, T. & Wilson, C. 'Youth Radicalization in Cyberspace: Enlisting Media and Information Literacy in the Battle for Hearts and Minds'. In Singh, J., Kerr, P., Hamburger, E. (eds.), *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism, MILID Yearbook*. 2016. Paris: UNESCO, 167–178.
543. Jolls, T., Wilson, C. (2014) The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education* 6(2), 68–78.
544. Jones M. A Critical and Eclectic Approach to Media Education: Overview of the Leicester Workshop. *Media Development*. Vol XLII. 1995. № 2. P. 3–5.
545. Junior Cycle. Digital Media Literacy. URL: <https://developmenteducation.ie/app/uploads/2017/09/Doing-Development-Education-Junior-Cycle-Digital-Media-Literacy.pdf>
546. K-12 Educational Technology Learning Standards. URL: <https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/edtech/standards/pubdocs/k-12-edtech-standards-complete-2018.pdf>
547. Kalman, J. Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*. 2008. 54(5/6). P. 532–538.
548. Kalvapalle R. Facebook Canada unveils plan to fight fake news, hacking in lead-up to 2019 election. 2017. URL: <https://globalnews.ca/news/3814648/facebook-canadian-election-integrity-initiative/>
549. Katz, E., Blumler, J., Gurevitch, M. Utilization of mass communication by the individual / J. G. Blumler, & E. Katz (Eds.), *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills: Sage Publications, 1974. P. 19–31.
550. Kellner D, Share J. Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. 2005. № 26. 369–386.
551. Kellner D. 9/11, spectacles of terror, and media manipulation. *Critical Discourse Studies*. 2004. Vol. 1(1). P. 41–64.
552. Kellner D. Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and postmodern. New York: Routledge, 1995. 726 p.
553. Kellner D., Share J. Towards critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2005. № 26(3). P. 369–386. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1475&rep=rep1&type=pdf>
554. Kellner, D., Share, J. Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*. 2007. 5(1). 59–69.
555. Kennedy J. News Literacy Project. Letter from the principal of Williamsburg Collegiate Charter School. URL: <https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1454&context=etd>
556. Kenny, A. J. Interaction in cyberspace: An online focus group. *Journal of Advanced Nursing*. 2005. Vol. 49(4). P. 414–422.
557. Kerr A. Media Literacy in Northern Ireland. URL: http://mural.maynoothuniversity.ie/424/1/Media_Literacy_in_Northern_Ireland.pdf
558. Kerr A., Musiani F., Pohle J. Communication and Internet Policy: a critical rights-based history and future. *Internet Policy Review*. 2019. Vol. 8(1). P. 1–16. URL: https://www.ulster.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/146192/medialiteracy.pdf
559. Keynote Speaker: Tessa Jolls. Education Summit on Media and Technology Learning. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kFzYREPhzEk>

560. Kissinger T. Generation Z's hidden social media rule book. A thesis presented to the Departments of Journalism and Advertising in partial fulfillment of the requirements for the degree of Bachelor of Arts. 2019. 55 p. URL: https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/24748/generation_zs_hidden_social_media_rule_book.pdf?sequence=1&isAllowed=y
561. Klass K. National Education Association Activities in Receivership Skills Curricula. *Education for the Television Age: The Proceedings of a National Conference on the Subject of Children and Television*, ed. Milton Ploghoft & James Anderson. Athens, OH: Cooperative Center for Social Science Education, 1981. P. 107–113.
562. Kostrewski, B., Oppenheim C. Ethics in information science. *Journal of Information Science*. 1980. № 1. P. 227–283.
563. Kovacs K. Gen Z has a misinformation problem. URL: <https://digitalcontentnext.org/blog/2020/06/04/gen-z-has-a-misinformation-problem/>
564. Kozolanka K. The politics of media literacy and the struggle for democratic citizenship and media: Lessons from Ontario, Canada. *Issues in information and media literacy: Criticism, history and policy* / Ed.: Leaning M. Santa Rosa, CA: Informing Science Press, 2009. P. 71–92.
565. Kreitner R. Post-Truth and Its Consequences: What a 25-Year-Old Essay Tells Us About the Current Moment. URL: <https://www.thenation.com/article/post-truth-and-itsconsequences-what-a-25-year-old-essay-tells-us-about-the-current-moment>
566. Krueger E., Christel M. Seeing and believing: How to teach media literacy in the English classroom. Portsmouth, NH: Boynton Cook, 2001. 182 p.
567. Kubey R. How Media Education Promotes Critical Thinking, Democracy, Health, and Aesthetic Appreciation. URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/547_CIC_ML_Report.pdf
568. Kubey R. Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century. URL: https://www.researchgate.net/publication/246800369_Media_Literacy_and_the_Teaching_of_Civics_and_Social_Studies_at_the_Dawn_of_the_21st_Century
569. Kubey R. Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 1997. 484 p.
570. Kubey R. Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*. 1998. Vol. 48. P. 58–69. URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/362_kubey_obstacles.pdf
571. Kubey R., Baker F. Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? Editorial. *Education Week*. 1999. URL: <https://www.edweek.org/ew/articles/1999/10/27/09ubey2.h19.html>
572. Kubey, R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 3.
573. Kurbanoglu S. An Analysis of Concept of Information Literacy. 2012. URL: <http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Kurbanoglu.pdf>
574. Kuter-Luks T., Heuvelman A., Peters O. Making Dutch Pupils Media Conscious: Preadolescents' Self-Assessment of Possible Media Risks and the Need for Media Education. *Learning, Media and Technology*. 2011. 36(3). P. 295–313. URL: <https://www.learntechlib.org/p/109229/>
575. L2D-S Pilot Results for Students_External Report 3.22.19: URL: <https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/evaluation-learn-to-discern-in-schools-ukraine.pdf>
576. Lacina J. Media literacy and learning. *Childhood Education*. № 82(2). 2006. P. 118–121. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1G1-140921804/media-literacy-and-learning>
577. Lacković N. Thinking with Digital Images in the Post-Truth Era: A Method in Critical Media Literacy. *Postdigital Science and Education*. 2020. 2. P. 442–462. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42438-019-00099-y.pdf>
578. Lampe Sch. E. Incremental Reform in the United States. *Geo. Washington Journal*. 1998. Vol. 31. P. 282–283.
579. Lasauskien J., Rauduvait A., Barkauskait M. Development of General Competencies within the Context of Teacher Training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 191. pp. 777–782. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/82124858.pdf>
580. Lasswell H. D. Propaganda technique in the world war. London: K. Paul, Trench, Trubner & co., ltd., New York: A. A. Knopf, 1927. 233 p.
581. Lau J. Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. 2013. P. 76–91. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf
582. Learning and Teaching Scotland. (n. d.). Understanding the curriculum: What is curriculum for excellence? 2010. URL: <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/curriculumoverview/index.asp>
583. Lee A. Legitimizing media education: from social movement to the formation of a new social curriculum. A Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Vancouver: University of British Columbia, 1997. 424 p. URL: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0064553>
584. Legislative session. 86(R). 2019. URL: <https://capitol.texas.gov/BillLookup/BillSummary.aspx?LegSess=86R&Bill=SB11>
585. Lemmen R. Film Education in Europe. Sweden: Swedish Film Institute, 2004. 96 p.
586. Leung, L. Generational differences in content generation in social media: The roles of the gratifications sought and of narcissism. *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29(3). P. 997–1006.
587. Leveranz D., Tyner K. Inquiring Minds Want to Know: What is Media Literacy? The Independent. 1993. URL: www.laplaza.org/about_lap/archives/mlit/media_3.html

588. Leveranz D., Tyner K. What is media literacy? Two leading proponents offer an overview. *Media Spectrum*. 1996. 23(1). P. 37–51.
589. Levin, D. Remote control childhood? Combating the hazards of media culture. *New Horizons in Education*. 2010. Vol. 58 № 58. P. 14–25. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966656.pdf>
590. Lewis J, Jhally S. The struggle over media literacy. *Journal of Communication*. 1998. Vol. 48(1). P. 109–120.
591. Library Guidelines. Ohio Department of Education. URL: <http://education.ohio.gov/Topics/Learning-in-Ohio/Library-Guidelines>
592. Lin, T-B., Li, J-Y., Deng, F., & Lee, L. Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16(4). P. 160–170.
593. Literacy For the 21st Century. An overview and Orientation Guide to Media Literacy Education / E. Thoman, T. Jolls. Center for Media Literacy, 2003. URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKorientation.pdf
594. Literat I. Measuring new media literacies: Towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education*. 2014. 6(1). P. 15–27.
595. Livingstone S, Helsper EJ. Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*. 2006. Vol. 56. P. 560–584.
596. Livingstone, S. People living in the new media age: rethinking 'audiences' and 'users'. Oxford Internet Institute/MIT Workshop: New Approaches to Research on the Social Implications of Emerging Technologies, 2005. P. 86–91. URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/WhosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/WP29-FINAL.pdf>
597. Lloyd-Kolkin D. & Tyner K. Media and You: An Elementary Media Literacy Curriculum. NJ: Educational Technology Publications, 1991. URL: www.ithaca.edu/looksharp/library/trb19.html
598. Loewen J. Lies my teacher told me. New York: New Press, 1995. 464 p.
599. Lokshyna O., Prykhodkina N. Media education: global prospects and developments in Ukraine (on the example of the IREX «Learn and Distinguish» project). Порівняльно-педагогічні студії. 2020. № 2(40). С. 4–17.
600. Loo B. Education in the United States of America. 2018. URL: <https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america>
601. Look Again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year olds. 2003. URL: <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-look-again-teaching-guide-to-film-and-tv-2013-03.pdf>
602. Look Sharp. URL: <http://www.projectlooksharp.org>
603. Maley A., Peachey N. Creativity in the English language classroom. British Council, 2015. 172 p.
604. Manchester Metropolitan University. Primary Education with QTS: course information. URL: <https://www.mmu.ac.uk/study/undergraduate/course/ba-primary-education-with-qts/>
605. Manitoba Association for Media Education. URL: <http://multiagemanitoba.org>
606. Manitoba. English Language Arts Curriculum Framework. URL: https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/framework/full_doc.pdf
607. Manning S. Channel One Enters Literacy Movement. *Rethinking Schools*. 1999. Vol. 14(2). URL: <https://rethinkingschools.org/articles/channel-one-enters-media-literacy-movement/>
608. March T. Why Web Quests? An Introduction. URL: www.ozline.com/webquests/intro.html
609. Marginson S. After globalization: Emerging politics of education. *Journal of Education Policy*. 1999. № 14(1). P. 19–31.
610. Martens H. Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*. 2010. Vol. 2. P. 1–22. URL: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1/>
611. Martens H., Hobbs R. How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*. 2015. Vol. 23 (2). P. 120–137. URL: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1/>
612. Martorella P. Interactive technologies and the social studies. Albany: State University of New York, 1997. 134 p.
613. Masterman L. 18 Principles of Media Education. 1998. URL: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
614. Masterman L. A Rational for Media Education / Kubey R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 1997. P. 15–68.
615. Masterman L. Critical autonomy. EAVI. Media Literacy for Citizenship: glossary. URL: <https://eavi.eu/glossary/critical-autonomy/>
616. Masterman L. Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. Media Development. 1995. № 2. P. 6–9.
617. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1985. 341 p.
618. Masterman L. The Media Education Revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*. 1993. Vol. 22. № 1. P. 5–15.
619. Masterman L., Mariet F. Media Education in 1990' Europe. Strasburg: Council of Europe, 1994. P. 5–89.

620. Masuda Y., Whang S. Digitization and profitability. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10257-019-00458-z.pdf>
621. Masuda Y. *The Information Society as Post-Industrial Society*. London: Transaction Publishers, 1980. 178 p.
622. McCannon R. Media literacy/media education: Solution to big media? In: Strasburger VC, Wilson BJ, Jordan AB, editors. *Children, adolescents, and the media. Thousand Oaks, CA: Sage*; 2009. P. 519–569.
623. McCarthy K., Ondaatje E. *From celluloid to cyberspace: The media arts and the changing arts world*. New York: Rand Corporation, 2002. 106 p.
624. McClure L. J. Network Literacy: A Role for Libraries, Information Technology and Libraries. 1994. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-15570508/network-literacy-a-role-for-libraries>
625. McDonald S. The role of technology in the interactions between secondary school library mediaspecialists and teachers. A Thesis for the degree Doctor of Education. Louisiana, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, 2006. 167 p. URL: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2762&context=gradschool_dissertations
626. McDougall J. Sefton-Green J. Media and Information Literacy Policies in the UK. URL: https://eprints.lse.ac.uk/57103/1/Livingstone_media_information_literacy_2014_author.pdf
627. Mcdougall J., Livingstone S. Media and Information Literacy Policies in the UK. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Media-and-Information-Literacy-Policies-in-the-UK-Mcdougall-Livingstone/1b45c3d1b4344de68388d4b93837f22fed4b79ad#related-papers>
628. McGlenn Manfra M. Holmes C. Media Literacy and Fake News in the Social Studies. *Social Education*. 2019. № 82(2). P. 91–95.
629. Mchlup F. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, 1962. 436 p. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=kp6vswpmpjoc&oi=fnd&pg=PR5&ots=tZl60bEl6Y&sig=GluS362Q48AN-f5tCtazlfBr9sM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
630. McLaren P., Hammer R., Sholle D., Reilly S. *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, 1995. 259 p.
631. Mcllelland, D., & Crawford, J. The Drumchapel Project: A study of ICT usage by school pupils and teachers in a secondary school in a deprived area of Glasgow. *Journal of Librarianship and Information Science*, 2004. Vol. 36(2), P. 55–67.
632. McLuhan M. *City as Classroom: Understanding Language and Media*. M. McLuhan, K. Hutcheon, E. McLuhan. Ontario: Irwin Publishing, 1977.
633. McLuhan M. *Media is a message. Understanding Media: The Extensions of Man*. 1964. URL: <https://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>
634. McMahon B., Quin R. *Monitoring Standards in Media Studies: Problems and Strategies*. Australian Journal of Education. 1993. Vol. 37. № 2. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.873.7683&rep=rep1&type=pdf>
635. McMahon B., Quin R. *Real images: film & television*. South Melbourne: Macmillan, 1986. 242 p.
636. McMahon B., Quin, R. Media Education or Celebration. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. 2000. Vol. 46. N1. P. 6–7.
637. McMahon, B. and Quin, R. Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 1999. P. 189–203.
638. McMahon, B. and Quin, R. Living with the Tiger. Media Education Issues for the Future / Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997. P. 307–321.
639. McPeck J. *Critical Thinking and Education*. Routledge Library Editions: Philosophy of Education. 2018. 178 p.
640. Media and information literacy – classroom activities for teachers. URL: https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/EN_-_International/Brochure_V4.pdf
641. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue University Network. URL: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/milidnetwork>
642. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue Week 2013 in Cairo. URL: <https://en.unesco.org/news/media-and-information-literacy-and-intercultural-dialogue-week-2013-cairo>
643. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue Week 2014 concludes in Asia. URL: <https://en.unesco.org/news/media-and-information-literacy-and-intercultural-dialogue-week-2014-concludes-asia>
644. Media and information literacy curriculum for teachers (jpn). URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971_jpn
645. Media and information literacy: policy and strategy guidelines / A. Grizzle, P. Moore, M. Dezuanni et al. Paris: UNESCO, 2013. 196 p.
646. Media Education Foundation. URL: <http://www.mediaed.org>
647. Media Education in Manitoba. URL: <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/media-education-manitoba>
648. Media Education in New Brunswick. URL: <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/media-education-new-brunswick>
649. Media Education in Ontario. URL: <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-media-literacy-outcomes-province-territory/media-education-ontario>

650. Media Education Lab at the University of Rhode Island. URL: <https://mediaeducationlab.com>
651. Media Literacy Clearinghouse. URL: <https://frankwbaker.com>
652. Media literacy education bill making progress in Colorado. 2020. URL: <https://medialiteracynow.org/media-literacy-education-bill-making-progress-in-colorado/>
653. Media Literacy in Democracy: Women's Suffrage in Australia. Teacher Unit Plan. URL: <https://education.aec.gov.au/teacher-resources/files/media-literacy/media-literacy-resource.pdf>
654. Media literacy in Scotland. URL: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0030/36948/scotland_doc_section_6.pdf
655. Media Literacy now. Illinois Legislation. URL: <https://medialiteracynow.org/your-state-legislation/illinois-legislation/>
656. Media Literacy Now. Putting Media Literacy On The Public Policy Agenda. 2020. URL: <https://medialiteracynow.org/your-state-legislation/>
657. Media Literacy Project. URL: <http://medialiteracyproject.org>
658. Media Literacy Saskatchewan. URL: http://www.quadrant.net/Media_Literacy/
659. Media Matters for America. URL: <https://www.mediamatters.org/search?search=media+education>
660. MediaSapiens. Медіаграмотність потрібно запровадити в практику кожного вчителя – Лілія Гриневич. 17 квітня 2018 р. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/20990/2018-04-17-mediagramotnist-potribno-zaprovadyty-v-praktyku-kozhnogo-vchytelya-liliya-grynevych/>
661. MediaSapiens. Сьогодні починається всесвітній Тиждень медіаграмотності (6 листопада 2017). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/19965/2017-11-06-sogodni-pochynaietsya-vsivitniy-tyzhden-mediagramotnosti/>
662. Media Smarts. URL: <http://mediasmarts.ca>
663. Media Studies – H009, H409. URL: <https://www.ocr.org.uk/qualifications/as-and-a-level/media-studies-h009-h409-from-2017/>
664. Media, Semiotics, and Sociology: Three Models for Analysis. URL: <http://mindfulmediablog.blogspot.com/2010/05/media-semiotics-and-sociology-three.html>
665. Melton M. California Joins Other States in Passing New Media Literacy Law. Voice of America. 2018. September 23. URL: <https://www.voanews.com/usa/california-joins-other-states-passing-new-media-literacy-law>
666. Merrin W. Media Studies 2.0. London: Routledge, 2014. 207 p.
667. Merryfield, M. M. Pedagogy for global perspectives in education. Theory and Research in Social Education. 1998. Vol. 26(2). P. 342–379.
668. Metz C. Le Cinema: Langue ou language? *Communication*. 1964. № 4. P. 52–90.
669. Minkinen S. A general curricular model for mass media education. Paris: UNESCO. 1978. 126 p.
670. Minnesota Administrative Rules. Kindergarten through grade 12 speaking, viewing, listening, and media literacy standards. URL: <https://www.revisor.mn.gov/rules/3501.0650/>
671. Minnesota Legislature. 2020. Minnesota Statutes. Education code: prekindergarten – grade 12. URL: <https://www.revisor.mn.gov/statutes/part/EDUCATION+CODE%253A+PREKINDERGARTEN++GRADE+12>
672. Mohrhof S. Materials for Screen Education. *Screen Education* / Ed. by A. W. Hodgkinson. Paris; UNESCO, 1964. P. 63–71.
673. Moon B., Brown S., Ben-Peretz M. The New Environment of Media Education. *The Routledge International Companion to Education*. London; Routledge, 2000. P. 513–529.
674. Moving Image Arts. URL: <https://ccea.org.uk/moving-image-arts>
675. Moving Image Education and A Curriculum for Excellence. 2005. URL: <https://movingimageeducation.org/sites/default/files/mie-and-a-curriculum-for-excellence-2006-booklet.pdf>
676. Moving Image Education in Scotland. URL: <https://movingimageeducation.org/sites/default/files/scottish-screen-moving-image-brochure-2009-medium-res.pdf>
677. Multicultural Education and Policy: ESL in the 1990s – A Tribute to Mary Ashworth / John H. Esling (ed.). Toronto: OISE Press, 1990. 223 p.
678. Mundy K. International and transnational policy actors in education: A review of research. *Handbook of education policy research* / Eds: G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank. New York, NY: Routledge, 2009. P. 717–734.
679. Muratova N., Grizzle A., Mirzakhmedova D. Media and Information Literacy in Journalism: a Handbook for Journalists and Journalism Educators. Tashkent: Baktria Press, 2019. 128 p.
680. NAMLE. Core Principles of Media Literacy Education in the United States. URL: <https://namle.net/wp-content/uploads/2020/06/Namle-Core-Principles-of-MLE-in-the-United-States.pdf>
681. NAMLE. Media Literacy Defined. 2020. URL: <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>
682. National Center on Education and the Economy. Canada: Learning Systems. URL: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-instructional-systems/>
683. New Brunswick. English language arts curriculum. URL: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/English/EnglishLanguageArts-HighSchool.pdf>
684. New Brunswick. Media Studies Curriculum. URL: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/English/MediaStudies120.pdf>

685. Newseum. URL: <https://www.newseum.org>
686. Northwestern Michigan College. Information Literacy Curriculum. URL: <https://www.nmc.edu/library/teaching-and-learning/info-lit.html>
687. Norton, P., & Hathaway, D. Video production as an instructional strategy: Content learning and teacher practice. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2010. Vol. 10(1). P. 145–166.
688. Nystrand, M. Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York: Teachers College Press, 1997. 141 p.
689. O'Reilly T. What Is Web 2.0. 2009. URL: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
690. O'Rourke V., Dr. Miller S., Dunne L. Teaching Children Advertising Literacy: The Efficacy of a Primary School Media Literacy Intervention. URL: https://www.researchgate.net/publication/333674434_Teaching_Children_Advertising_Literacy_The_Efficacy_of_a_Primary_School_Media_Literacy_Intervention
691. OFCOM. URL: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy>
692. Ofcom's strategy and priorities for the promotion of media literacy: published responses. 2004. URL: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0021/72255/strat_prior_statement.pdf
693. Ognevyyuk V. Education and competitiveness of society. *Освітологія*. 2016. № 5. С. 37–45.
694. Ohio and Florida 'Top of the Class' for U.S. in Media Literacy Education Policy. 2020. URL: <https://medialiteracynow.org/u-s-media-literacy-policy-report-2020/>
695. Oliver M. Infrastructure and the Post-Truth Era: is Trump Twitter's Fault? *Postdigital Science and Education*. 2020. Vol. 2. P. 17–38. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-019-00073-8>
696. On Media Literacy: Resolution on the Report of the President's Commission on Campus Unrest. 1970 NCTE Annual Business Meeting in Atlanta. URL: <https://ncte.org/statement/prescommcampusunrest/>
697. Oxford Languages. Post-truth: word of the year. 2016. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>
698. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education (Paris, UNESCO, 21–22 June 2007). URL: <https://ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>
699. Partnership for 21st Century Skills. P21 Framework Definitions. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
700. Paul R., Elder L Critical Thinking: Concepts and Tools. URL: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
701. Pérez-Escoda A., García-Ruiz R., Aguaded I. International dimensions of media literacy in a connected world. *ATI – Applied Technologies and Innovations*. Volume 12. Issue 2. 2016. P. 95–106. URL: https://academicpublishingplatforms.com/downloads/pdfs/ati/volume20/201704030332_08_ATI_Vol12_Issue2_2016_Perez-Escoda_et_al_International_dimensions_of_media_literacy_pp.95-106.pdf
702. Perpich Center for Arts Education. Arts High School. High school resources for media arts. 2004. URL: <http://www.pcae.k12.mn.us/school/media/resources.html>
703. Pew Research Center. Social networking factsheet. 2018. URL: <http://www.pewinternet.org/fact-sheets/social-networking-fact-sheet/>
704. Plazmo E. The post-fact world in a post-truth era: the productivity and emergent meanings of the prefix post- in contemporary English. *English Language & Linguistics*. 2020. Vol. 24, Issue 2. P. 393–412.
705. Post-truth politics and why the antidote isn't simply 'fact-checking' and truth. The Conversation. 2018. URL: <https://theconversation.com/post-truth-politics-and-why-the-antidote-isnt-simply-fact-checking-and-truth-87364>
706. Poster M. The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context. Cambridge: Polity Press, 1990. 179 p.
707. Potter W. J. Media Literacy. 9th Edition. London: Sage Publication, 2019. 544 p.
708. Potter W. J. The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 2010. Vol. 54(4). P. 675–696.
709. Potter WJ, Byrne S. What are the effects of media literacy? In: Mazzerella SR, editor. Twenty Questions about youth and the media. New York, NY: Peter Lang; 2007. 178 p.
710. Powell M. The Origins and Development of Media Education in Scotland: A Thesis for the degree Doctor of Philosophy in Education. Stirling: University of Stirling, 2010. 374 p. URL: <https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/2550#.Xkgyhy1eOMI>
711. President Obama's ConnectED initiative. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/connected>
712. Prewett, A., & Stein, L. Media literacy education in the social studies: Teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*. 2009. Vol. 36(1). P. 131–148.
713. Principle. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/principle>
714. Principle. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/principle>
715. Principle. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/principles>

716. Principle. Oxford Learner's Dictionaries. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/principle
717. Prykhodkina N. Critical Thinking Theory in the Context of Development of Media Education in Great Britain. *Visegrad Journal of Human Rights*. 2019. № 6 (volume 2). P. 173–179.
718. Prykhodkina N. Features of the development of media education in the United States of America. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*. 2020. 38. № 1–1. C. 189–195.
719. Prykhodkina N. Particularities of Media Education Methodology for Students in the United States of America. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: conference proceedings, September 25–26, 2020, Lublin*. Lublin: Izdawniciba «Baltija Publishing», 2020. P. 86–89.
720. Prykhodkina N. Some aspects of history of the media literacy movement in the United States of America and Canada. *Problems and prospects of implementation of innovative research results: collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Vol. 3), December 13, 2019. Valletta, Republic of Malta: European Scientific Platform NGO. P. 37–39.
721. Prykhodkina N. The efficiency of the «flipped classroom» technology in the lecturers teaching process. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2015. V. 4, № 5(9). P. 40.
722. Prykhodkina N. Using technology of inverted training in preparation of masters in pedagogy of higher school. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 1(30). С. 98–104.
723. Prykhodkina N., Makhynia T. Using of Social Media in School Management: Experience of Ukraine and United States of America. *Освітній вимір: зб. наук. праць*. 2020. Вип. 3(55). С. 181–198.
724. Public Law 103_227 (1994). URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-108/pdf/STATUTE-108-Pg125.pdf>
725. Pungente J. The Second Spring: Media Literacy in Canada's Schools. *School Libraries in Canada*. 1997. № 17(2). С. 9–12. URL: <https://www.learntechlib.org/p/84136/>
726. Quan-Haase, A. Young A. Uses and Gratifications of Social Media: A Comparison of Facebook and Instant Messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*. 2010. Vol. 30(5). P. 350–361.
727. Quebec Association for Media Education. Silverblatt A., Enright Eliceiri E. Dictionary of Media Literacy. Greenwood Press, 1997. P. 248. URL: https://books.google.com.ua/books?id=SxuLleZCuVUC&pg=PA111&lpg=PA111&dq=AMEQ+Quebec+Association+for+Media+Education&source=bl&ots=MUEs-Twexe&sig=ACfU3U2eCdsLAPiGL_vstwAiWHvWMLzr9A&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKewjzkdu3j8vqAhXK0qYKHUI7CLMQ6AEwAHoECacQAQ#v=onepage&q=AMEQ%20Quebec%20Association%20for%20Media%20Education&f=false
728. Queensland Studies Authority. Film, Television and New Media. 2005. URL: https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/senior/snr_ftnm_05_syll.pdf
729. Questioning Media: 10 Basic Media Education Principles. URL: http://www.acmecoalition.org/questioning_media_10_basic_media_education_principles/index.html
730. Quin, R. Questions of knowledge in Australian media education. *Television and New Media*. 2003. Vol. 4(4). P. 439–460.
731. Quin, R., & McMahon, B. Evaluating standards in media education. *Canadian Journal of Educational Communication*. 1995. Vol. 22(1). P. 15–25.
732. Quinn, K. Why We Share: A Uses and Gratifications Approach to Privacy Regulation in Social Media Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 2016. Vol. 60(1). P. 61–86.
733. Recommendation 1466 on Media Education. 2000. URL: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16811&lang=en>
734. Recommendation of the European Parliament and of the Council on film heritage and the competitiveness of related industrial activities. 2005. URL: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2005-0101&language=EN>
735. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the protection of minors in relation to the competitiveness of the European audiovisual and on-line information services industry. 2006. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/952/oj>
736. Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf
737. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. *Adopted by the Vienna Conference "Educating for the Media and the Digital Age"* 18–20 April 1999. URL: <https://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>
738. Recommendations and Resolutions adopted by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe in the field of media and information society. Strasbourg, 2015. URL: <https://rm.coe.int/16806461f9>
739. Reynolds W., Porfilio B. *Critical Understanding in Education*. Brill/Sense, 2020. 235 p.
740. Riley and Ivey Announce Nearly \$1 Million in Media Literacy Grants. URL: <https://distance-educator.com/riley-and-ivey-announce-nearly-1-million-in-media-literacy-grants/>
741. Robinson J. Introduction to media literacy and media education bibliography. 1996. 23 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403611.pdf>
742. Robson J., Simmons J., Sohn-Rethel M. A Media Education Policy across the Curriculum. *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education* / Ed. by D. Buckingham. London, New York, Philadelphia; The Palmer Press, 1990. P. 171–193.
743. Ruminski H., Hanks, W. Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1997. pp. 143–164.

744. Russell, W. Teaching with film: A research study of secondary social studies teachers' use of film. *Journal of Social Studies Education Research*. 2012. Vol. 3(1). P. 1–14.
745. Russell, W. The art of teaching social studies with film. The Clearing House. 2012.
746. Rutgers University's School of Communication and Information. URL: <https://comminfo.rutgers.edu>
747. Ryerson University. Making Sense of a Networked World. URL: <https://visualsecialmedialab.ca>
748. Savchenko O., Lokshyna O. Implementation of the competence idea into the primary education in Ukraine – the reflective analysis based on the European Union benchmarks. SHS Web of Conferences 75, 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721110/1/shsconf_ichtml_2020_01003%20%281%29.pdf
749. Scheibe C. A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. P. 60–68. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002764204267251>
750. Scheibe C., Rogow F. Media literacy. 2012. URL: <http://www.aup.com.ua/uploads/MG.pdf>
751. Scholes R. The rise and fall of English. New Haven, CT: Yale University Press. Hobbs, 1999. 222 p.
752. Schramm W. The Beginnings of Communication Study in America: A Personal Memoir. Newbury Park, CA: Sage Publications. 1997. 218 p.
753. Schwarz G., Brown P. Media literacy: Transforming curriculum and teaching. The one-hundred and forth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1. Oklahoma State University: Wiley-Blackwell, 2006. 300 p.
754. Scottish Council of Deans of Education. The National Framework For Digital Literacies In Initial Teacher Education. URL: http://www.scde.ac.uk/wp-content/uploads/2016/08/SCDE-National-Framework_B-151020.pdf
755. Scottish Government Information Services. Information literacies: The Scottish Government working with the Scottish Information Literacy Project. 2008. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/skills-strategy/progress/sg/supportingindividuals/InformationLiteracies/Q/forceupdate/on>
756. Scottish Government. Skills for Scotland: A lifelong skills strategy. 2007. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/197204/0052752.pdf>
757. Scottish Information Literacy Project. (2006). Petition to Scottish parliament: Outcome. URL: http://www.learningservices.gcal.ac.uk/ils/petition_further.html
758. Sefton-Green J. 'Writing' media: an investigation of practical production in media education by secondary school students. A Thesis for the degree Doctor of Philosophy. London, University of London, 1998. 362 p. URL: <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.286025>
759. Semali, L. M. Literacy in Multimedia America. New York-London: Falmer Press, 2000. 243 p.
760. Senate Bill 362 – Best practices for developing and implementing a plan to teach digital citizenship and media literacy in grades K through 12. URL: https://www.capitol.hawaii.gov/session2021/bills/SB362_.pdf
761. Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics. URL: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>
762. Shabir G., Safdar G., Jamil T., Bano S. Mass Media, Communication and Globalization with the Perspective of 21st Century. *New Media and Mass Communication*. 2015. Vol. 34. P. 11–15.
763. Siemens, G. (2013). Learning analytics the emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*. 2013. 57(10). P. 1380–1400.
764. Siemens, G. A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*. 2005. 2(1). P. 3–10.
765. Silver B. E. A media skills intervention for adolescents on gender attitudes, beliefs, and behaviors. Kingston, RI: University of Rhode Island; 1999. 164 p. URL: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2097&context=oa_diss
766. Silverblatt A., Enright Eliceiri E. M. Dictionary of Media Literacy. Westport, CT: Greenwood Press, 1997. 248 p.
767. Silverblatt A. Media literacy: Keys to interpreting media messages. Westport, CT: Greenwood Press; 2001. 543 p. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=QQpvBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=SVeSc3HR9Q&sig=tE83fVIDn4Ixx3IRXhnPeQSgXG4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
768. Silverblatt A. Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages. Westport, Connecticut-London: Prager, 2014. 560 p.
769. Social Media Trends in Education Report. 2020. URL: <https://classintercom.com/2019-smtrends/>
770. Society for Cinema and Media Studies. URL: https://www.cmstudies.org/page/resources_teaching
771. South Australian Association for Media Education. URL: <http://www.saame.com.au/about>
772. SPICe Briefing. A Curriculum for Excellence (2010). URL: <https://www.parliament.scot/Research%20briefings%20and%20fact%20sheets/SB10-10.pdf>

773. State of New Jersey 219th Legislature. Assembly Resolution No. 40. 2020. URL: <https://trackbill.com/bill/new-jersey-assembly-resolution-40-respectfully-urges-congress-pass-legislation-protecting-children-from-danger-while-using-internet/1838091/>
774. State of Rhode Island in General Assembly January Session, A.D. 2017. An Act Relating to Education – Curriculum. URL: <http://webserver.rilin.state.ri.us/BillText/BillText17/HouseText17/H5664.pdf>
775. State Standards: New Mexico. URL: <https://frankwbaker.com/mlc/state-standards-new-mexico/>
776. State Standards: Texas. URL: <https://frankwbaker.com/mlc/state-standards-texas/>
777. Stephen P. Girlguiding Scotland begin media literacy campaign today. URL: <https://theedinburghreporter.co.uk/2020/10/girlguiding-scotland-begin-media-literacy-campaign-today/>
778. Stevens L. South Park and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2001. № 44. P. 548–555.
779. Stults R. Media Space, Xerox PARC, 1986. 20 p. URL: <https://people.cs.vt.edu/srh/Downloads/Media%20Space%20Report.pdf>
780. Teasley A., Wilder A. Reel conversations: Reading films with young adults. Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton Cook, 1997. 202 p.
781. Television History: The First 75 Years. Television facts and statistics – 1939 to 2000. URL: <http://www.tvhistory.tv/facts-stats.htm>
782. Texas Education Agency. (1998b). Texas administrative code, Title 19, Part 2. Texas essential knowledge and skills for social studies. 1998. URL: <http://www.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter113/index.html>
783. The American Society of News Editors. URL: <https://members.newsleaders.org>
784. The Association for Educational Communications and Technology. URL: <https://www.aect.org>
785. The Association for Media Literacy. URL: <https://aml.ca/about/>
786. The Audiovisual Media Services Directive. 2007. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065&from=DA>
787. The Center for News Literacy at Stony Brook University. URL: <http://www.stonybrook.edu/journalism/NYTNewsLiteracy.html>
788. The European Charter for Media Literacy: meaning and potential (2005). URL: https://www.academia.edu/3655140/The_European_Charter_for_Media_Literacy_meaning_and_potential
789. The First Cox Report. Drama, Media Studies, and Information Technology. *Media Education; An Introduction* / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. London: BFI Publishing, 1988. P. 113–117.
790. The Jesuit Communication Project. URL: <http://jesuits.ca/whatwedo?PAGE=DTN-20150327125835&SUBPAGE=DTN-20140805105625>
791. The latest social media trends to know. 2019. URL: <https://www.globalwebindex.com/reports/social> Accessed 8 Dec 2019
792. The Media and Information Literacy Curriculum for teachers. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
793. The Media Education Association. URL: <https://www.themea.org.uk>
794. The National Drug Control Strategy. Washington, DC: Office of National Drug Control Policy, 1998. URL: www.whitehousedrugpolicy.gov/publications/policy/98ndcs/iv-a.html
795. The National Visual Arts Standards are part of the National Core Arts Standards, which were launched in 2014. Retrieved from URL: <https://www.arteducators.org/learn-tools/national-visual-arts-standards>
796. The New School. Course Catalog: Media management and leadership. URL: <https://courses.newschool.edu/courses/NMDM5303/>
797. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/search?query=media+education>
798. The Ontario Curriculum Grades 1–8. Language. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
799. The Ontario Curriculum Grades 9 to 12. Health and Physical Education. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/health9to12.pdf>
800. The Ontario Curriculum Grades 9 to 12. Social Sciences and Humanities. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ssciences9to122013.pdf>
801. The Ontario Curriculum, Grades 1–8: Language, 2006. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
802. The Ontario Curriculum, Grades 1–8: The Arts, 2009 (revised). URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>
803. The Ontario Curriculum, Grades 9 to 12: Social Sciences and Humanities, 2013 URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ssciences9to122013.pdf>.
804. The Ontario Curriculum, Social Studies, Grades 1–6; History and Geography, Grades 7–8, 2018. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf>.
805. The Reich College of Education. Programs of Study. URL: <http://bulletin.appstate.edu/content.php?catoid=16&navoid=857>
806. The Rhode Island Board of Education Act. 2017. URL: <http://webserver.rilin.state.ri.us/Statutes/TITLE16/INDEX.HTM>

807. The role of education in the digital era: from «digital natives» to «digital citizens». URL: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=28300&lang=en>
808. The University of Adelaide. Bachelor of Media with Bachelor of Arts (BMedia BA). URL: https://calendar.adelaide.edu.au/aprcw/2021/bmeba_bmediabart
809. The University of Adelaide. Media Major/Minor List for 2021. URL: <https://arts.adelaide.edu.au/system/files/media/documents/2020-11/2021-media-major-minor-course-list.pdf>
810. The University of Adelaide. Undergraduate Certificate in Digital Futures. URL: https://www.adelaide.edu.au/degree-finder/ucdf_ucdigfut.html
811. The University of Adelaide. Undergraduate Certificate in Educational Media. URL: https://www.adelaide.edu.au/degree-finder/ucem_uceducmed.html#df-acc-further_info_parent
812. The University of Newcastle. Course Handbook: Media Arts Learning in Primary School: An Integrated Approach (EDUC4810). URL: <https://www.newcastle.edu.au/course/EDUC4810>
813. The University of Newcastle. Course Handbook: Multiliteracies (EDUC2151). URL: <https://www.newcastle.edu.au/course/EDUC2151>
814. The University of Newcastle. School of Education. URL: <https://www.newcastle.edu.au/school/education>
815. The University of Sydney. Department of Media and Communications. URL: <https://www.sydney.edu.au/arts/schools/school-of-literature-art-and-media/department-of-media-and-communications.html>
816. The Washington Arts K-12 Learning Standards. English Language arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and technical Subjects. URL: http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf
817. The Washington Arts K-12 Learning Standards. Health Education. URL: <https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/healthfitness/standards/healtheducationk-12learningstandards.pdf>
818. The Washington Arts K-12 Learning Standards. Media Arts. URL: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/arts/standards/2017/MediaArtsStandards_ADA_PASSED_11-20-18_PASSED_11-15-19.pdf
819. The Washington Arts K-12 Learning Standards. Social studies. URL: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/socialstudies/standards/OSPI_SocStudies_Standards_2019.pdf
820. The WebQuest Research Consortium. URL: <http://webquest.org>
821. Think literacy: Cross-Curricular Approaches, Grades 7-12. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentssuccess/thinkliteracy/files/ThinkLitMedia.pdf>
822. Thoman E. (2009). New directions in media education. URL: http://www.medialit.org/reading_room/article126.html
823. Thoman E. Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*. 1999. № 56(5). P. 50-54.
824. Thomas Joseph Froehlich. Navigating Fake News, Alternative Facts, and Misinformation in a Post-Truth World (Advances in Media, Entertainment, and the Arts). IGI Global: 2020. 375 p. URL: <https://www.igi-global.com/chapter/ten-lessons-for-the-age-of-disinformation/249503>
825. Tornero T., Varis T. Media Literacy and New Humanism: monograph. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010. 136 p.
826. Tyner K. The Media Education Elephant. 1991. URL: <https://www.medialit.org/reading-room/media-education-elephant>
827. Tyner K. The tale of the elephant: Media education in the United States. In C. Bazalgette, E. Bevort, Savion J. *New directions: Media education worldwide*. London, UK: British Film Institute. 1992. P. 170-176.
828. Tyner K. Media Literacy: new agendas in communication. NY: Routledge, 2010. 184 p. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=en&lr=&id=89aNAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Tyner+K.+&ots=Zgxd5-vCcf&sig=fjLNpj2keSznM_Q2VxSdAVyulA&redir_esc=y#v=onepage&q=Tyner%20K.&f=false
829. Tyner, K. (1991). The media education elephant. URL: <http://www.medialit.org/reading-room/media-education-elephant>
830. Tyner, K. (2000). Media education in the year 2000: Directions and challenges. URL: <http://www.medialit.org/reading-room/media-education-year-2000-directions-and-challenges>
831. Tyner, K. Directions and Challenges for Media Education. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. 2000. Vol. 46. No 1. P. 3-14.
832. Tyner, K. Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 291 p. URL: <http://http://www.devcomm-congress.org/>
833. U.S. Department of Education. URL: <https://www.educationworld.com/standards/>
834. U.S. Media Literacy Policy Report 2020. A state-by-state survey of the status of media literacy education laws for K-12 schools. 2020. URL: <https://medialiteracynow.org/wp-content/uploads/2020/01/U.S.-Media-Literacy-Policy-Report-2020.pdf>
835. Undergraduate programs. URL: http://sydney.edu.au/education_social_work/future_students/undergraduate/index.shtml
836. UNESCO (2013). Global Media and Information Literacy Assessment Framework, URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>
837. UNESCO (2018). Journalism, Fake News and Disinformation. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002655/265552e.pdf>

838. UNESCO MIL Alliance. URL: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/gapmil>
839. UNESCO Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf
840. UNESCO. Fez Declaration on Media and Information Literacy (Fez, June 17, 2011). URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>
841. UNESCO. Global Media and Information Literacy Week 2016. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue Week 2014 concludes in Asia. URL: <https://en.unesco.org/global-mil-week-2016>
842. UNESCO. Global Media and Information Literacy Week 2018. URL: <https://en.unesco.org/globalmilweek2018>
843. UNESCO. Global MIL Week 2015. URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/global-mil-week/global-mil-week-2015/>
844. UNESCO. Global MIL Week 2017 around the world. URL: <https://en.unesco.org/global-mil-week-2017>
845. UNESCO. Global MIL Week 2019 around the world. URL: <https://en.unesco.org/commemorations/globalmilweek/2019/aroundtheworld>
846. UNESCO. Global MIL Week 2020 around the world. URL: https://en.unesco.org/commemorations/globalmilweek/2020/aroundtheworld?fbclid=IwAR1FJNwkiBXhnZN1tgWiHsfv0DrJNnk6eqPZdLJgmkeT_NSEWy-Wr2DWF4
847. UNESCO. Information for All Programme (IFAP). URL: <https://en.unesco.org/programme/ifap>
848. UNESCO. Media and Information Literacy: MIL as Composite Concept. URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/capacity-building-tools/media-and-information-literacy/>
849. UNESCO. Media and Information Literacy. URL: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy>.
850. UNESCO. Media studies in education. Reports and Papers on Mass Communication. 1977. 92 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023803>
851. UNESCO. Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era (2014). URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/newsand-in-focus-articles/infocus-articles/2014/paris-declaration-on-media-andinformation-literacy-adopted/>
852. UNESCO. Recommendations Addressed to UNESCO on Media Education: Adopted by the Vienna Conference “Educating for the Media and the Digital Age”, 18–20 April 1999, Vienna. URL: <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/recommendations-addressed-unesco-media-education>
853. UNESCO. Resources. URL: <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=364>.
854. UNESCO. The Prague Declaration «Towards an Information Literate Society». URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>
855. UNESCO. Towards knowledge societies: UNESCO world report. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>
856. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO, Recommendations Addressed to UNESCO on Media Education, Adopted by the Vienna Conference “Educating for the Media and the Digital Age”, 18K20 April 1999, Vienna. 1999. URL: <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/recommendations-addressed-unesco-media-education>
857. United Nations Millennium Declaration (September, 18, 2000). URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/51/PDF/N0055951.pdf?OpenElement>
858. University of Glasgow. URL: <https://www.gla.ac.uk>
859. University of Leeds. URL: <https://www.leeds.ac.uk>
860. Verified course on media literacy. URL: <https://www.prostir.ua/?grants=vseukrajinskyj-kurs-z-mediahramotnosti-very-verified-v-odesi>
861. Vickery J.-R. The Role of After-School Digital Media Clubs in Closing Participation Gaps and Expanding Social Networks. *Equity & Excellence in Education*. 2014. Vol. 47. Issue 1. P. 78–95.
862. Vickery, J. R. 'The Role of After-School Digital Media Clubs in Closing Participation Gaps and Expanding Social Networks'. *Equity & Excellence in Education*, 2014. 47(1), 78–95. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665684.2013.866870>
863. Vraga, E. K., Tully, M., & Rojas, H. (2009). Media literacy training reduces perception of bias. *Newspaper Research Journal*, 30(4), 68–81.
864. Wade, T., Davidson, S., & O’Dea, J. A preliminary controlled evaluation of a school-based media literacy program and self-esteem program for reducing eating disorder risk factors. *Journal of Eating Disorders*. 2003. Vol. 33. P. 371–387.
865. Wallis R., Buckingham D. Media literacy: the UK’s undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*. 2016. Vol. 25(2). P. 188–203.
866. Ward-Barnes A. (2010). Media Literacy in the United States: A Close Look at Texas. Thesis. Georgia State University, 2010. 144 p. URL: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=communication_theses

867. Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. 2017. 107 p. URL: <https://rm.coe.int/information-disorder-report-november-2017/1680764666>
868. Washington State Legislature. RCW 28A.650.045. Digital citizenship, internet safety, and media literacy. Best practices and recommendations. Annual review. Model policy update and checklist for future updates. 2016. URL: <https://app.leg.wa.gov/rcw/default.aspx?cite=28A.650.045>
869. Watling R. Critical Choices: Contexts and Pretexts for Practical Media Work. Educating for the Media and the Digital Age in the 21st Century. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs and the UNESCO, 1999. 22 p.
870. Webb, T. & Martin, K. (2012). 'Evaluation of a Us School-Based Media Literacy Violence Prevention Curriculum on Changes in Knowledge and Critical Thinking Among Adolescents'. *Journal of Children and Media*. 2012. Vol. 6(4). P. 430–449.
871. Webber S., Johnston B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*. 2000. Vol. 26. P. 382.
872. What is Media Education? URL: <https://www.medialiteracyweek.ca/about/what-is-media-education/>
873. William M. J. The global information society. London: Gower Pub Co, 1995. 233 p.
874. Williams R. Keywords. A Vocabulary of Culture and Society. N.Y.: Oxford University Press, 1976. 352 c.
875. Wilson C. Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education. Canadian Commission for UNESCO. 17 p. URL: <http://mediaethics.ca/media-and-information-literacy/>
876. Wilson C. Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities. 2011. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
877. Wilson C., Duncan B. Implementing mandates in media education: The Ontario experience. *Comunicar*. 2009. No. (32). P. 97–107. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:43C7Ask-id4J:https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php%3Fnumero%3D32%26articulo%3D32-2009-13%26idioma%3Den+&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ua>
878. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akyempong K., Cheung C.-K. Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO, 2011. 190 p.
879. Wilson, C., Conlon L., Scott G. Facebook reactions: how are they used and which personality factors predict their use? *The Journal of Social Media in Society*. 2020. No. (9). P. 190–213.
880. WJEC GCSE in Media Studies. URL: <https://www.wjec.co.uk/media/av0ovjew/wjec-gcse-media-studies-spec-for-2017-e-08-05-19.pdf>
881. Woodfall, A., Zezulkova, M. 'What 'children' experience and 'adults' may overlook: Phenomenological approaches to media practice, education and research'. *Journal of Children & Media*. 2016. Vol. 10(1). P. 98–106.
882. World Languages Standards for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve. 2019. URL: <https://clta.net/wp-content/uploads/2019/01/wlstandards2-1.pdf>
883. Worsnop C. Assessing Media Work. Mississauga: Wright Communications, 1996. 77 p.
884. Worsnop C. Media Literacy Through Critical Thinking. URL: http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/10/1092_Worsnop_2004.pdf
885. Worsnop C. Media Connections in Ontario. Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1999. 381 p.
886. Worsnop C. Popular Culture. Toronto: McGraw Hill Ryerson, 1994. 160 p.
887. Worsnop, C. Screening images: Ideas for media education. Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1994. 164 p.
888. Wouters, P., and van Oostendorp, H. 'A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning'. *Journal Computers & Education*. 2013. Vol. 60(1). P. 412–425.
889. Yates, B. Media education's present and future: A survey of teachers. *Studies in media and information literacy*. 1997. 39 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424601.pdf>
890. Yoko N. Teachers' perceptions of media education in BC secondary schools: challenges and possibilities. A Thesis for the degree Doctor of Philosophy. Vancouver, University of British Columbia, 2010. 257 p. URL: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0055198>
891. Zeichner K. Preparing Teachers as Democratic Professionals. ACTION IN TEACHER EDUCATION. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/338060266_Preparing_Teachers_as_Democratic_Professionals
892. Zezulkova, M. 'Media Learning in Primary School Classroom: Following the Teacher's Pedagogy and the Child's Experience' / Kotilainen, S., and Kupiainen, R. (eds.), *Reflections on Media Education Futures*. 205. P. 159–169.
893. Zhang, H., Zhu, C., & Sang, G. (2014). 'Teachers' Stages of Concern for Media Literacy Education and the Integration of MLE in Chinese Primary Schools'. *Asia Pacific Education Review*. 2014. Vol. 15(3). P. 459–471.
894. Zurkowski P.G. The Information Service Environment Relationships and Priorities. National Commission on Libraries and Information Science, 1974. P. 6.

Додаток Б
Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів

Група	Проблеми розвитку медіаосвіти світі	Перелік наукових досліджень
1 група	проблеми шкільної освіти в англomовних країнах (США, Канада, Великобританія, Австралія)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2004. 2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2005. 684 с.
2 група	медіаосвіта в контексті міжкультурних досліджень	<ol style="list-style-type: none"> 1. Абрамова І. Г., Баранецька А. Д., Березенко В. В., Бондаренко І. С., Виговська Н. А. Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень: монографія. Запоріжжя: Кераміст, 2017. 308 с. 2. Кіслов Д. В. Сучасні медіа та інформаційні війни: монографія. Київ: МП Леся, 2013. 240 с. 3. Осюхіна М. О. Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду): дис. ... канд. наук із соц. комунік.: 27.00.01 – теорія та історія соціальних комунікацій. Дніпро, 2018. 319 с. 4. Сірінюк-Долгарьова К. Г. Глобалізація світового новинного дискурсу (на прикладі англomовних інтернет-медіа США, Великобританії, Індії та Австралії): дис. ... канд. наук із соц. комунікацій: 27.00.01 – теорія і історія соціальних комунікацій. Київ, 2011. 232 с.

2 група	медіаосвіта в контексті міжкультурних досліджень	<ol style="list-style-type: none"> 5. Традиційні й нові медіа у формуванні громадянського суспільства: монографія / за загальною редакцією проф. Супрун Л. В. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2016. 172 с. 6. Kubey R. Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 1997. 484 p. 7. Tornero T., Varis T. Media Literacy and New Humanism: monograph. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010. 136 p.
3 група	розвиток критичного мислення аудиторії в процесі медіаосвіти	<ol style="list-style-type: none"> 1. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: монографія. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. 480 с. 2. Funk S. Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students. A Thesis for the degree of Doctor in Education Los Angeles, University of California, 2013. 174 p. URL: https://escholarship.org/uc/item/3zs5j9vn 3. Gregg E. Teaching Critical Media Literacy Through Videogame Creation in Scratch Programming. A Thesis for the degree Doctor of Education. Los Angeles, Loyola Marymount University School of Education, 2014. 387 p. URL: https://digitalcommons.lmu.edu/etd/199/ 4. McLaren P., Hammer R., Sholle D., Reilly S. Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation. New York: Peter Lang, 1995. 259 p.
4 група	історія медіаосвіти	<ol style="list-style-type: none"> 1. Архангельская И. Б. Маршалл Маклюэн: монографія. Нижний Новгород: НКИ, 2010. 291 с. 2. Колесниченко В. Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 164 с. 3. Михалева Г. В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2012. 247 с. 4. Новикова А. А. Теория и история развития медиаобразования в США: 1960–2000.: дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000. 152 с.

4 група	історія медіаосвіти	<p>5. Печинкина О. В. Школьное медиаобразование в северо-европейских странах: дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2008. 216 с.</p> <p>6. Федоров А. В., Левицкая А. А., Челышева И. В., Мурюкина Е. В., Григорова Д. Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. Москва: МОО «Информация для всех», 2014. 140 с.</p> <p>7. Федоров А. В., Новикова А. А. Медиаобразование в ведущих странах Запада: монография. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.</p> <p>8. Федоров А. В., Новикова А. А., Колесниченко В. Л., Каруна И. А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании: монография. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.</p> <p>9. Челышева И. В., Мурюкина Е. В., Челышев К. А. Зарубежное медиаобразование: современные тенденции развития: монография. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2018. 186 с.</p> <p>10. Powell M. The Origins and Development of Media Education in Scotland. A Thesis for the degree Doctor of Philosophy in Education. Stirling, University of Stirling, 2010. 374 p. URL: https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/2550#.Xkgyhy1eOMI</p>
5 група	теорія медіа та медіаосвіти	<p>1. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.</p> <p>2. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. UK: Polity Press, 2003. 219 p.</p> <p>3. Dickson T. Mass Media Education in Transition: Preparing for the 21st Century (LEA's Communication). Mahwah, New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers. 283 p.</p> <p>4. Lee A. Legitimizing media education: from social movement to the formation of a new social curriculum. A Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Vancouver, University of British Columbia, 1997. 424 p. URL: https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0064553</p> <p>5. Potter W. J. Media Literacy. 9th Edition. London: Sage Publication, 2019. 544 p.</p> <p>6. Silverblatt A. Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages. Westport, Connecticut–London: Prager, 2014. 560 p.</p>

6 група	технології медіаосвіти в шкільній освіті	<p>1. Жилавская И. В. Медиаобразование молодежной аудитории: монография. Томск: Изд-во Томского ин-та информ. технологий, 2009. 322 с.</p> <p>2. Шумаева С. П. Развитие мас-медийных навчальних технологій у середніх закладах освіти США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2005. 234 с.</p> <p>3. Hart A. Teaching the Media. International Perspectives. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1998. 208 p.</p> <p>4. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1985. 341 p.</p> <p>5. McDonald S. The role of technology in the interactions between secondary school library mediaspecialists and teachers. A Thesis for the degree Doctor of Education. Louisiana, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, 2006. 167 p. URL: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2762&context=gradschool_dissertations</p> <p>6. Sefton-Green J. 'Writing' media: an investigation of practical production in media education by secondary school students. A Thesis for the degree Doctor of Philosophy. London, University of London, 1998. 362 p. URL: https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.286025</p> <p>7. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communication, 1999.</p> <p>8. Yoko N. Teachers' perceptions of media education in BC secondary schools: challenges and possibilities. A Thesis for the degree Doctor of Philosophy. Vancouver, University of British Columbia, 2010. 257 p. URL: https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0055198</p>
7 група	медіапсихологія	<p>1. Баришполець О. Т., Вознесенська О. Л., Голубєва О. Є., Мироненко Г. В., Найдьонова Л. А., Обухова Н. О., Череповська Н. І. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / за ред. Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т соціальної та політичної психології. Київ: Міленіум, 2014. 244 с.</p>

7 група	медіапсихологія	<p>2. Найдьонова Л. А., Підгірна І. В., Череповська Н. І. та ін. Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді: монографія. Київ, 2016. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/sotsialno-psyhologichni-ta-psyhologo/</p>
8 група	медіакомпетентність педагогів	<p>1. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2011. 488 с.</p> <p>2. Онкович Г. В., Горун Ю. М., Кравчук В. О., Литвин Н. О., Костюхіна І. В., Нагорна К. А. Медіакомпетентність фахівця: монографія. Київ: Логос, 2013. 287 с.</p> <p>3. Фурсикова Т. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кропивницький, 2020. 488с.</p> <p>4. Ячменик М. М. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Суми, 2019. 358 с.</p> <p>5. Funk S. Critical media literacy in pedagogy and in practice: A descriptive study of teacher education instructors and their students. A Thesis for the degree of Doctor in Education Los Angeles, University of California, 2013. 174p.</p>

Додаток В.1

Таблиця 2.1

Трактування поняття «медіаосвіта»

№	Визначення поняття «медіаосвіта»	Автор визначення
1	Медіаосвіта – це шлях досягнення медіаграмотності, тобто розуміння процесів створення й добору медіатекстів, володіння високим рівнем розуміння медійного світу ¹ [с. 18]	Дж. Поттер (Potter W. J.)
2	Медіаосвіта – процес навчання та вивчення медіа, а медіаграмотність – результат цього процесу ² [с. 12]	Д. Бакінгем (Buckingham D.)
3	Медіаосвіта – це процес, за допомогою якого люди стають медіаграмотними – здатними критично розуміти природу, методи та наслідки медіаповідомлень та продукувати їх ³	What is Media Education?
4	Медіаосвіта – навчання, спрямоване на розвиток медіакомпетентності, критичного та вдумливого ставлення до медіа з метою виховання гармонійно розвинених громадян, здатних формувати власну думку на основі доступної їм інформації ⁴ [с. 18]	Європейські Рекомендації 2000 р.
5	Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій ⁵	Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція)

1 Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks. London: Sage Publication, 1999. 467 с.
 2 Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. 232 с.
 3 What is Media Education? URL: <https://www.medialiteracyweek.ca/about/what-is-media-education/>
 4 Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк. Київ: Центр вільної преси, 2012. 354 с.
 5 Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/>

№	Визначення поняття «медіаосвіта»	Автор визначення
6	<p>Медіаосвіта пов'язана з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними тощо) і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання та вміння:</p> <p>1) аналізувати, критично осмислювати та створювати медіатексти;</p> <p>2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні і / або культурні інтереси, їх контекст;</p> <p>3) інтерпретувати медіатексти, цінності, поширювані медіа;</p> <p>4) добирати відповідні медіа для створення та поширення власних медіатекстів; 5) отримати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для створення.</p> <p>Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження та права на інформацію, є інструментом підтримки демократії. ...Медіаосвіту рекомендовано до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему неформальної освіти та освіти дорослих¹</p>	<p>Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO</p>
7	<p>Медіаосвіта – це вивчення медіа, яке відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта пов'язана одночасно зі знанням того, як створюються і поширюються медіатексти, так і з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінювання їх змісту (тоді як вивчення медіа (media studies) зазвичай пов'язують з практичною роботою зі створення медіатекстів). Як медіаосвіта (media education), так і вивчення медіа (media studies) спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності (media literacy)²</p>	<p>International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences</p>

1 Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. Adopted by the Vienna Conference "Educating for the Media and the Digital Age" 18–20 April 1999. URL: <https://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>

2 International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P. B. Baltes. Oxford, 2001. URL: <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080430768/international-encyclopedia-of-the-social-and-behavioral-sciences>

8	<p>Технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи інтернет¹[с. 481]</p>	<p>Енциклопедія освіти</p>
9	<p>Медіаосвіта – науково-освітня сфера діяльності, що ставить за мету допомоги індивідові сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа й розвинути інформаційну культуру...² [с. 8]</p>	<p>Б. Потятиник</p>

1 Задорожна Т., Кузнецова Т. Медіаосвіта. *Енциклопедія освіти* / голов. ред. В. Г. Кремень. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

2 Потятиник Б. Медіа: ключі до розуміння. Львів: ПАІС, 2004. 312 с.

Додаток В.2

Таблиця 2.2.

**Трактування поняття
«медіаграмотність»**

1	Медіаграмотність – це здатність зрозуміти, як працюють засоби масової інформації, яке мають змістове наповнення, як їх організовано та як їх розумно використовувати ¹ [с. 12]	Л. Фармер (L. Farmer)
2	Набір критичних навичок та компетенцій користувачів чи творців медіаконтенту, за допомогою яких вони можуть отримувати, аналізувати, оцінювати, генерувати та інтерпретувати всі форми медіаповідомлень; розуміння того, як і для чого створюють медіаповідомлення, які емоції вони викликають, з якою метою створені ² [с. 53]	Т.Фрохліч (T. Froehlich)
3	Медіаграмотність – складник медіакультури, що стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе та спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати й критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи та типи контролю, які вони культивують ³	Концепція впровадження медіаосвіти в Україні
4	Медіаграмотність – це здатність отримувати, аналізувати, оцінювати, створювати та діяти, використовуючи всі форми спілкування ⁴	Національна асоціація медіаосвіти Канади (National Association for Media Literacy Education)

1 Farmer L. Education and Technology in a Changing Society. GI Global, 2014. 1217 p. URL: <https://www.igi-global.com/chapter/citizen-education-and-technology/111829>

2 Thomas Joseph Froehlich Navigating Fake News, Alternative Facts, and Misinformation in a Post-Truth World (Advances in Media, Entertainment, and the Arts). IGI Global: 2020. 375 p. URL: <https://www.igi-global.com/chapter/ten-lessons-for-the-age-of-disinformation/249503>

3 Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/>

4 NAMLE (2020). Media Literacy Defined. Retrieved from <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>

5	Медіаграмотність – здатність освоювати, інтерпретувати / аналізувати та створювати медіатексти ¹	К. Ворсноп (C. Worsnop)
6	Медіаграмотність – здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення (messages) у різних формах ²	Р. К'юбі (R. Kubey)
7	Медіаграмотність – рух, ... покликаний допомогти людям розуміти, створювати й оцінювати культурне значення аудіовізуальних та друкованих текстів. Медіаграмотний індивідуум, яким мусить мати можливість стати кожна людина, здатний аналізувати, оцінювати та створювати друковані та електронні медіатексти ³	П. Ауфдерхейд (P. Aufderheide) П. Файрстон (P. Firestone)
8	Медіаграмотність – процес підготовки медіаграмотної людини, яка має розвинену здатність до сприйняття, створення, аналізу, оцінювання медіатекстів, до розуміння соціокультурного та політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем, що використовуються в медіа; життя такої людини в суспільстві і світі пов'язане з громадянською відповідальністю ⁴	Міжнародна енциклопедія соціальних та поведінкових наук (International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences)
9	Медіаграмотність – це освітня ініціатива, яка має на меті підвищити рівень розуміння та задоволення учнів від того, як працюють медіа, як вони розкривають зміст, як вони організовані та як медіа вибудовують реальність. Медіаграмотність також має на меті надати учням можливість створювати власні медіапродукти ⁵	Асоціація медіаграмотності (The Association for Media Literacy – AML)

1 Worsnop C. Media Literacy Through Critical Thinking. URL: http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/10/1092_Worsnop_2004.pdf

2 Kubey R. How Media Education Promotes Critical Thinking, Democracy, Health, and Aesthetic Appreciation. URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/547_CIC_ML_Report.pdf

3 Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993. 44 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>

4 International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P. B. Baltes. Oxford, 2001. P. 9494. URL: <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080430768/international-encyclopedia-of-the-social-and-behavioral-sciences>

5 The Association for Media Literacy. URL: <https://aml.ca/about/>

Додаток В.3
Результати опитування
відомих зарубіжних медіапедагогів
щодо визначення ключових понять медіаосвіти

№	Media education	Media studies	Media literacy	Автор
1	процес вивчення друку, електронних і цифрових медіа	media education = media studies	складний результат «грамотності»	К. Тайнер (K. Tyner)
2	інтегрований, між предметний підхід, відповідний для будь-якої навчальної дисципліни	самостійна дисципліна, тема якої – медіа та всі значення, пов'язані з ними	належать до повноцінної здатності / компетентності в цій галузі	С. Крюксей (S. Krucsay)
3	Всебічний освітній підхід до медіа	знання про мас-медіа для технічних, політичних, соціальних, освітніх чи інших цілей	алфавітний підхід до візуальних кодів	Д. Ревез Торез (J. Reyes Torres)
4	охоплює як вивчення медіа (media studies), так і медіаграмотність (media literacy)			Д. Гомез (J. Gomez)
5	шлях досягнення медіаграмотності		результат процесу медіаосвіти	Дж. Панджене (J. Pungente) І. Розер (I. Rother) Д. Сюсс (D. Suess), К. Ворсноп (C. Worsnop)

6	розвиток сприйняття та критичного розуміння медіа	отримання знань про медіа	містить основи вивчення медіа та медіаосвіти, щоб розвинути здатності учня/студента до повноцінного життя в суспільстві	М. Гутьєрез (M. Gutierrez)
7	охоплює критичний аналіз медіа та практичне створення медіатекстів	містить критичний аналіз медіа, але не практичне створення медіатекстів	містить критичний аналіз медіа, але не практичне створення медіатекстів	С. Гудмен (S. Goodman)
	досліджує медіа в межах соціополітичної структури через аналіз і виробництво. Це охоплює навчання учнів розумінню процесу виробництва та поширення інформації, розвитку комерційних медіа-агентств, ролі реклами, оцінювання аудиторією друкованих та аудіовізуальних текстів	навчання за допомогою медіа пов'язане з використанням медіа для організації дискусій або чинника мотивації на уроках вивчення мови / мистецтва		Б. Дункан (B. Duncan)

Додаток Д

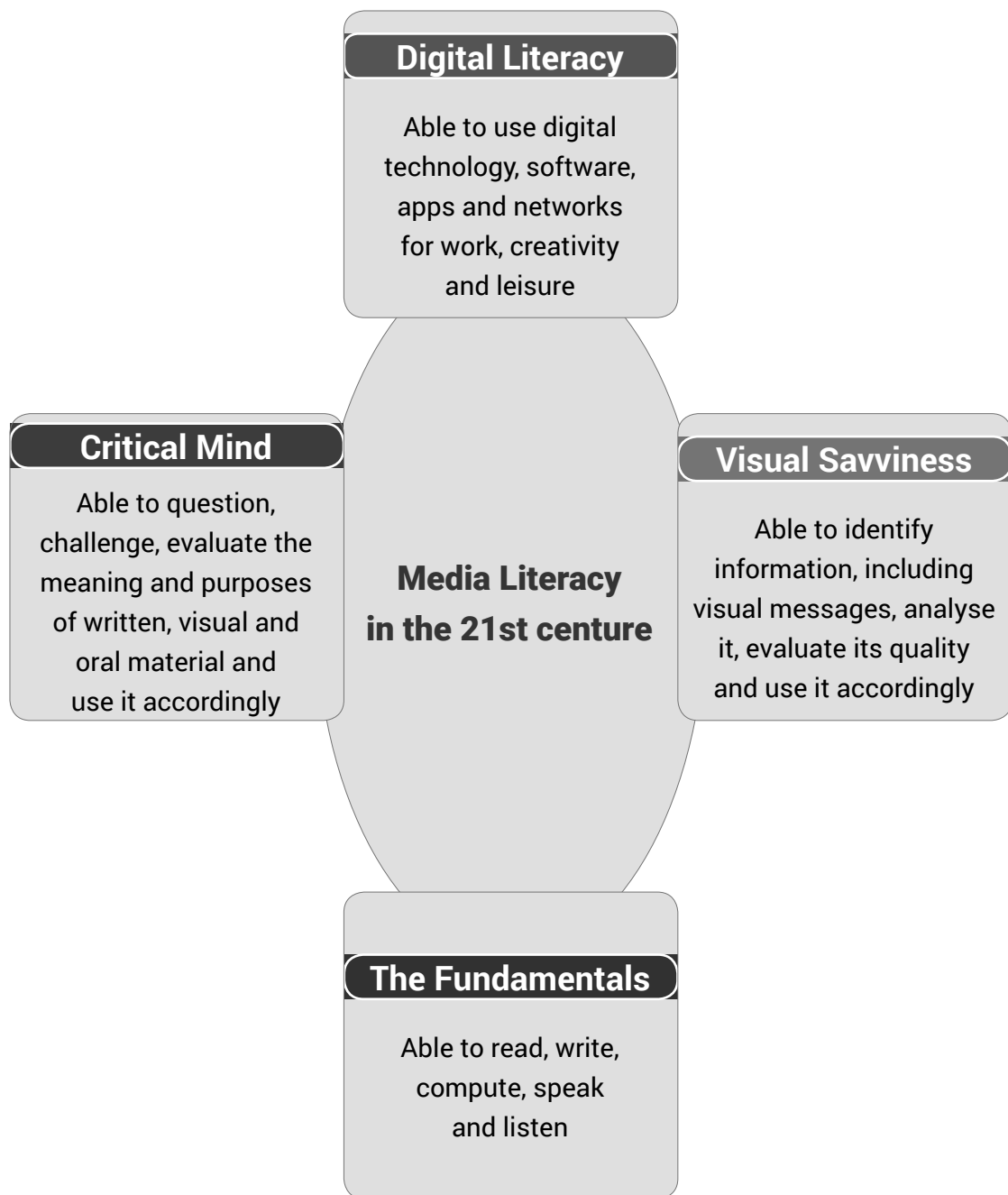


Рис. 5.1 Чотири аспекти медіаграмотності в XXI столітті

Додаток Е

Порівняльний аналіз теоретичних підходів до медіаосвіти (за американськими вченими Д. Келнера і Дж. Шар¹ (D. Kellner, J. Share))

Теоретичні підходи до розвитку медіаосвіти	Важливі принципи	Прибічники	Субкатегорії
Художній (Arts Approach)	цінує естетичну оцінку медіа та сприяє само-вираженню; використання медіа має враховувати художній вимір; зосередження уваги на медіа-дизайні замість контенту	П. Ауфдерхейд (P. Aufderheide) (1993); С. Чан (S.-K. Chung), С. Кірбі (S. Kirby) (2009); М. Фрейре (M. Freire), Е. Маккарті (E. McCarthy) (2014); Е. Превет (A. Prewett), Л. Штейн (L. Stein) (2009); К. Тайнер (C. Tyner) (1991)	естетична цінність та виразність; підхід привласнення; колаборативний підхід; програмний підхід
Критичний (Critical Approach)	медіа не є нейтральними; цінність голосу учнів задля створення власного уявлення шляхом розширення можливостей; можливість активно протистояти несправедливості через соціальний активізм; трансформативний характер	П. Ауфдерхейд (P. Aufderheide) (1993); Д. Консідайн (D. Considine) (2002); Л. Девіс (L. Davis) (1992); П. Груба (P. Gruba) (2006); Д. Келнер (D. Kellner), Д. Шар (J. Share) (2005); Д. Пітерс (J. Peters) (1994); Д. Льюїс (J. Lewis), С. Джеллі (S. Jhally) (1998); Е. Превет (A. Prewett), Л. Штейн (L. Stein) (2009); К. Тайнер (C. Tyner) (1991)	активне громадянство; культурологія; демократична освіта; інформоване громадянство; підготовка медіа; демократія участі; радикальна демократія; соціальна пропаганда; навички користувача

¹ Kellner, D., & Share, J. (2005). Towards critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369–386.

Теоретичні підходи до розвитку медіаосвіти	Важливі принципи	Прибічники	Субкатегорії
Фокус грамотності (Literacy Focus Approach)	здатність людини отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та ефективно створювати засоби масової інформації; створення медіа-отекстів у різноманітних формах; спілкування для різних аудиторій та цілей	Д. Консідайн (D. Considine) (2002); Л. Девіс (L. Davis) (1992); П. Нортон (P. Norton), Д. Хетевей (D. Hathaway) (2010); Р. Пенман (R. Penman), С. Тарнбул (S. Turnbull) (2008); Е. Превет (A. Prewett), Л. Штейн (L. Stein) (2009); К. Тайнер (C. Tyner) (1991); К. Врага (K. Vraga), М. Таллі (M. Tully), Г. Ройас (H. Rojas) (2009)	навички критичного мислення; медіа грамотність як інструктивна стратегія; медіавиробництво; новинна медіаосвіта; навички виробника медіа; технології освіти
Протекціоністська (Protectionist Approach)	медіа містить приховані небезпеки; медіа грамотність впливає на маніпуляції медіа щодо негативних впливів та поведінки	П. Ауфдерхейд (P. Aufderheide) (1993); С. Бенерджі (S. Banerjee), Р. К'юбі (R. Kubey) (2013); Д. Консідайн (D. Considine) (2002); Л. Девіс (L. Davis) (1992); Г. Жиру (H. Giroux) (2002); Р. Пенман (R. Penman), С. Тарнбул (S. Turnbull) (2008); Е. Превет (A. Prewett), Л. Штейн (L. Stein) (2009); К. Тайнер (C. Tyner) (1991)	навички критичного мислення; зосередження уваги на медіанамірах

Додаток Ж
Основні аспекти впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів

№	Аспекти впливу глобалізації	Вияви впливу глобалізації
1	Політичний	ерозія суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері освітньої політики, активізація впливу на освітню політику міжнародних організацій (Світовий Банк, Світова організація торгівлі, Міжнародний валютний фонд); роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг; трансформація форм контролю в освітній сфері: від контролю політичного, адміністративного до контролю ринкового, споживацького
2	Економічний	перетворення освіти на предмет міжнародної торгівлі; розроблення та введення в дію Генеральної угоди про торгівлю послугами (General Agreement on Trade in Services – GATS), що надало можливості для інвестицій у сферу освіти та отримання від неї прибутків, для інтернаціоналізації освіти
3	Культурний	гомогенізація та гетерогенізація культурних просторів; локалізація, що потребує підготовки наступного покоління до життя в глобальному просторі

Додаток И

Критерії поділу організацій медіаосвіти Сполучених Штатів Америки

№	Критерій	Організації
1	Корпоративний компонент	Alliance for a Media Literate America (AOL, Time Warner, Discovery Channel тощо); National Alliance for Media Arts and Culture (The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, The McKnight Foundation, Microsoft тощо); Partnership for 21st Century Skills (LEGO Education, Disney Company, Cengage Learning, Crayola, Fisher-Price, Ford Motor Company тощо); The New Media Consortium (Adobe, Apple, Pearson тощо)
2	Розташування	Citizens for Media Literacy (local Asheville, NC area); Gateway Media Literacy Partners, Inc. (Missouri, St. Louis); Grade the News at the School of Journalism and Mass Communications (California, Bay Area); Hands on a Camera (Utah, Provo)
3	Новинні медіа	Center for Media and Public Affairs; FactCheck.org; Fairness and Accuracy in Reporting (media practice); Media Matters for America; Media Research Center
4	Групи населення	About Face (жінки та дівчата); Appalachian Media Institute (люди з країн Центральної Аполачі: Кентукі, Тенесі, Вірджинія, Західна Вірджинія); Children's Media Project (діти з Долини Гудзона); Marts Engine (учні); Midwest Center for Media Literacy (учні та студенти штату Міссурі)
5	Типи медіа	911 Media Arts Center (цифрові); Action for Children's Television (телебачення); Alliance for Community Media (інтернет); Berkman Center for Internet and Society (кіберпростір); Cable Impacts Foundation (кабельні); Center for Media and Social Impact (незалежні документальні фільми); Children's Music Network (музика); Citizens for Media Literacy (телебачення); Commercial Alert (комерційні медіа); Community Film Workshop (фільми); Community Media Workshop at Columbia College (журналістика); Educational Video Center (документальне відео); Listen Up (відео); Media Education Foundation (документальні фільми); Southwest Alternate Media Project (фільми)

Додаток К

Штати-лідери у розвитку медіаграмотності учнів

№	Штат	Медіаграмотність	Предмети, в яких інтегровано медіаграмотність
1	Флорида (Florida)	Стандарт 3. «Інформаційна та медіаграмотність»	<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика
2	Огайо (Ohio)	Стандарт 3. «Інформаційна та медіаграмотність»	<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика
3	Техас (Texas)		<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика
4	Нью Мехіко (New Mexico)		<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика
5	Вашингтон (Washington)	медіамистецтво (Media Arts)	<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика
6	Каліфорнія (California)	медіамистецтво (Media Arts)	<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика
7	Колорадо (Colorado)		<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика
8	Конектікут (Connecticut)		<ul style="list-style-type: none"> Читання & Мовне мистецтво Соціальні науки Здоров'я/Профілактика

№	Штат	Медіаграмотність	Предмети, в яких інтегровано медіаграмотність
9	Ілінойс (Illinois)		<ul style="list-style-type: none"> • Читання & Мовне мистецтво • Соціальні науки • Здоров'я/Профілактика
10	Масачусетс (Massachusetts)		<ul style="list-style-type: none"> • Читання & Мовне мистецтво • Соціальні науки • Здоров'я/Профілактика
11	Мінесота (Minnesota)		<ul style="list-style-type: none"> • Читання & Мовне мистецтво • Соціальні науки • Здоров'я/Профілактика
12	Нью Джерсі (New Jersey)		<ul style="list-style-type: none"> • Читання & Мовне мистецтво • Соціальні науки • Здоров'я/Профілактика
13	Род-Айленд (Rhode Island)		<ul style="list-style-type: none"> • Читання & Мовне мистецтво • Соціальні науки • Здоров'я/Профілактика
14	Юта (Utah)		<ul style="list-style-type: none"> • Читання & Мовне мистецтво • Соціальні науки • Здоров'я/Профілактика

Додаток М
A Media Literacy Framework
for Australia

Media literacy is the ability to critically engage with media in all aspects of life. It is a form of lifelong literacy that is essential for full participation in society

<p>Media literacy is required to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receive, verify and share information • Get help and advice when it is needed • Conduct business and find work • Learn and study • Participate in communities • Engage with our democracy • Meet people, relax and be entertained • Share ideas, knowledge, experiences and opinions • Create engaging and effective media 	<p>10 Media Literacy Learning Outcomes</p> <p>A media literate citizen:</p> <p>REFLECTS</p> <p>Reflects on their own media use.</p> <p>Is curious about how media are made.</p> <p>UNDERSTANDS</p> <p>Knows that media influence and impact people and society.</p> <p>Knows that a range of institutions impact media participation</p> <p>Understands that media construct versions of reality.</p> <p>USES</p> <p>Uses technologies to consume and produce media</p> <p>Can use and critique a variety of media formats</p> <p>Communicates using the language conventions of a variety of media forms.</p> <p>ACHIEVES</p> <p>Successfully manages personal, social and public relationships using media</p> <p>Confidently achieves personal objectives and goals through media</p>
--	--

Додаток Н

Name: _____

Ad Analyzer

Choose an ad of your choice from a commercial, the internet, a magazine, billboard, poster, or radio. Complete the following chart for your ad.

Describe the Product or Service and Who The Target Audience Would Be

Where Did You See the Ad? Was This an Effective Place? Why or Why Not

List the Pluses and Minuses About This Particular Ad

What Would You Change or Add to This Ad? Why?

Name: _____

Analyze Advertising Effectiveness



Companies put a lot of effort into the design of their packaging and labels. For this activity, take a close look at the label that could be in a newspaper, magazine, billboard or other types of media.

Think critically about it and answer the questions below.

1. What is the purpose of this ad _____

2. Who is this ad directed at? Why do you think so? _____

3. How does this ad keep your attention? _____

4. In your opinion, is it effective? Why or why not? _____

Name: _____

My Plan for an Ad

A lot of planning goes into developing an ad for a product. Use the organizer to explain your plan for an ad.

What is your product?

What age group and gender group are you targeting?

Where will your ad appear (*labels, billboards, posters?*)

What type of information will be included in your ad?

What will you do to make sure you grab the attention of your audience?

Name: _____

Ads Everywhere

Describe the Ad	Who is the ad targeting? (Age, gender)	Where was the ad? Was the placement effective? Why or why not?	What was the catchy part of this ad?

Name: _____

Ads Everywhere you Look

For this assignment, you are to find ads from a variety of different sources, billboards, social media, printed matter, radio, TV, environmental print etc.

For each of the ads, answer the following:

Describe the Ad

Who is the Target Audience?

Gender, Age, Interest...

Where did you see the Ad?

Where was the ad located? Why or why wasn't this an effective source for it?

Was the Ad Effective?

Why or why not?

Name: _____

Advertising Tricks

Advertisements have one purpose: Tempt You To Buy

Strategies and Tricks Advertisers use include:

Tempting pictures, catchy phrases, appealing labels, gimmicks and or specials.
Find ads and indicate how the advertiser is tempting you to buy their product.

1 What is the name of the product? _____

How does the label or the advertiser tempt or trick you to buy? _____

2 What is the name of the product? _____

How does the label or the advertiser tempt or trick you to buy? _____

3 What is the name of the product? _____

How does the label or the advertiser tempt or trick you to buy? _____

Name: _____

Analyze Advertising Effectiveness



Companies put a lot of effort into the design of their packaging and labels. For this activity, take a close look at the label

Think critically about it and answer the questions below.

1. Would you buy this bar? Why or why not? _____

2. Who is this ad directed at? Why do you think so? _____

3. How does this ad keep your attention? _____

4. In your opinion, is it effective? Why or why not? _____

Name: _____

Catchy Captions

Writing a good caption is important, it is what the reader reads first and it will often determine if the reader will continue to read the article or not. A good caption makes the reader want to know more.

The Task:

Look at the 5 captions below (real) from news articles and rate them on a scale of 1-4 with 4 being exceptionally good and 1 being very weak based on the following:

- 1 Does it grab your attention? How?
- 2 Would the caption support having a picture/photo? If so, why or why not and what type of photo?
- 3 Does it make you want to know and read more? Why or why not?
- 4 Could it be improved? Why or why not?

- 1.) COVID-19 infection gives some immunity for at least five months, U.K. study finds
- 2.) BlackBerry sells 90 patents to Huawei, covering key smartphone technology advances
- 3.) Hundreds of Rohingya shelters destroyed as fire sweeps through Bangladesh refugee camp
- 4.) Drug dealer convicted in seven killings could face execution
- 5.) 1952 Mickey Mantle baseball card sells for record \$5.2 million

Name: _____

Analyzing News on Social Media

Analyzing news on social media is an important skill to know and use. It requires critical thinking, research and reading between the lines. It is important not to believe everything you read. Use the questions below to help you determine how valid a news story is that is found on social media.

1. What is the headline?
2. Who is the writer/author?
3. Is the writer reliable? How do you know?
4. What is the source?
5. Is the source reliable? How do you know?
6. Audience: Who does the writer want to read the article? Age group? Gender?
7. Appeal: Who would the article appeal to?
8. Appeal/hook: Why does the article appeal to certain readers?
9. Lead: How does the lead make the reader want to keep reading?
10. How does the photo relate to the article?
11. How does the photo relate to the lead or caption?
12. Why or why not, does the photo hook you or make you want to read the story?
13. What questions do you have after reading the story?
14. Do you have any doubts about the story? Why or why not?
15. What connections do you have to this story? (*self, text, world*)
16. Is the writer's opinion or bias evident? If so, how? If not, is it objective?
17. Is the story a representation of reality? Why or why not?
18. Is the story written to inform? entertain or persuade? What makes you think so?
19. What are the facts? Can you validate the facts?
20. Does the story affect your own views? Why or why not?
21. Are there stereotypes in this article?
22. Would this article offend anyone? Explain.
23. Would you consider this story important or not? Explain.
24. Can you find this story elsewhere? If so, how does it compare with this one?

Name: _____

Analyze Entertainment Articles

Most news contains an entertainment section. Entertainment news often include reviews for movies, live theatre performances, restaurant reviews, celebrity news, TV shows, celebrity gossip and music, new books and video games to name a few. To write a good entertainment article, you need to know your topic and research it well. When writing entertainment articles, it's often acceptable to be a critic as well.

The Task

- 1 Locate 3 entertainment features/articles and list their sources.
- 2 Identify what the 3 entertainment articles are about.
- 3 Are the questions who, what, when, and where, answered (*if appropriate*) ?
- 4 How does the headline draw your attention to the article?
- 5 Does the lead address a review of the entertainment and provide the writer's opinion?
- 6 Is the writer's opinion clearly backed up with reasons?
- 7 How does the writing convey praise or criticism for the review/article?
- 8 In your opinion, is this entertainment article effective? Why or why not?
- 9 How did the writer influence you?

Name: _____

Create a Message

Select one of the following topics for your message:

- 1 Believe in Yourself 2 Make Healthy Food Choices 3 Love Your Body
- 4 Protect Your Environment 5 Become a Community Volunteer 6 Promote Active Living

Select a Media Type:

- 1 Poster/Billboard 2 TV Commercial 3 Radio
- 4 Song 5 Web Based 6 Newspaper/Magazine

Media is used to communicate a message to a mass of people. For this assignment, you are to create a media message. The ultimate goal is to influence the mind of others. Be creative and be prepared to share your media message.

1. Which message will your media message focus on?

2. Which media type will you produce?

3. Who will the media message be targeted at?

4. What will your slogan/title or jingle be?

5. How will you make your media message effective?

6. What impact do you intend for it to have on people?

Critical Thinking

Select a printed ad and answer the following questions:

1. Does this ad make you want to try the product? Why or why not?

2. What group of people is the ad aimed at and why do you think so?

3. In your opinion, why did the advertiser design the ad in this way?

4. What might make this ad grab more customers?

5. What do you wonder about? What other information would be helpful?

Name:

Fact or Opinion?

Movies or Television Shows.



Provide the name of a movie or television show you have seen:

List 2 facts about it:

Provide 2 opinions about it:

State something that happened that you would have changed (fact):

Name:

The Mass Masquerade

Social media feeds often contain advertisements or sponsored stories posing as news. The photo or title is usually written in such a way to immediately entice you to read it. These type of feeds are referred to as 'clickbait'. The headline draws your attention immediately and when you click through, you'll often find that the story doesn't always relate to the attention grabbing headline. Clickbait is usually paid advertising, when clicked, revenue is generated.

Man hugs lion, you won't believe what happens next.....

Only geniuses can solve this puzzle.....

Girl opens envelope, what's inside will shock you....

The Task:

- 1 In your chosen social media feed, locate 5 examples of 'clickbait'
- 2 Look at caption/photo—without reading on. Write down 7 questions you would like to have answered.
- 3 Read the story and write down the answers to the questions that were answered.
- 4 What questions do you still have un-answered?
- 5 Why do you think this news feed was written? Why do you think that?
- 6 Who would this headline/photo fool or appeal to? (*age/gender/interests*)
- 7 What strategies were used in this news feed to entice readers to click?
- 8 Were the strategies effective or not? Why or why not?
- 9 List at least 3 tips for somebody to identify when a news feed is 'clickbait'.

Name:

The Mass Masquerade

Social media feeds often contain advertisements or sponsored stories posing as news. The photo or title is usually written in such a way to immediately entice you to read it. These type of feeds are referred to as 'clickbait'. The headline draws your attention immediately and when you click through, you'll often find that the story doesn't always relate to the attention grabbing headline. Clickbait is usually paid advertising, when clicked, revenue is generated.

Man hugs lion, you won't believe what happens next.....

Only geniuses can solve this puzzle.....

Girl opens envelope, what's inside will shock you....

The Task:

- 1 In your chosen social media feed, locate 5 examples of 'clickbait'
- 2 Look at caption/photo—without reading on. Write down 7 questions you would like to have answered.
- 3 Read the story and write down the answers to the questions that were answered.
- 4 What questions do you still have un-answered?
- 5 Why do you think this news feed was written? Why do you think that?
- 6 Who would this headline/photo fool or appeal to? (*age/gender/interests*)
- 7 What strategies were used in this news feed to entice readers to click?
- 8 Were the strategies effective or not? Why or why not?
- 9 List at least 3 tips for somebody to identify when a news feed is 'clickbait'.

Name:

Are You Smarter Than a Fake News Author?

Locate 3 news feeds on a social media site of your choosing. For each of the 3 news feeds, answer the following questions:

- 1 Name the titles of your 3 news feeds:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- 2 What is the source of the news feeds? (*Facebook, Twitter etc.*)

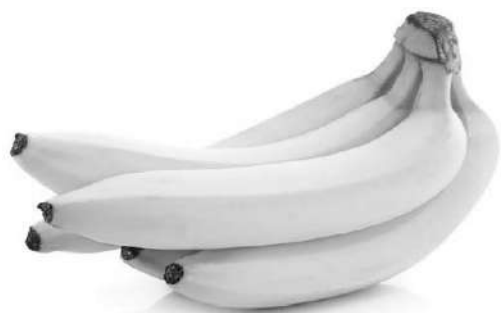
- 3 Do each of the news feeds have a domain that is legitimate? How do you know?
- 6 Are the 'About' pages reputable with verifiable names and info? Explain.
- 7 What is the date? Some stories are a resurrection of older Fake News stories.
- 8 Are there photos that back up the story and how do you know they're legitimate?
- 9 Check Snopes, Wikipedia and Google; what to they say about this story?
- 10 What is your 'gut' feel about each of these stories? Would you share or like these stories? Why or why not?

Name: _____

You Be the Judge

Decide whether or not you feel the news snippets below are true or not and provide opinions or proof to support your claims/findings:

- 1 "Bananas grown in certain countries can cause the flesh eating disease."



- 2 "Warning, eating waxed apples cause cancer."



- 3 "Grapefruits can cause some dangerous reactions to some prescription drugs."



Name: _____



Fake or Fact?

Can you determine the difference between news that is fake or fact?

Your task:

- 1 Locate a True News story that may be difficult to believe **OR** Invent a Fake News story that may be believable.
- 2 Once you've decided on which story you will use, you will need to locate a photo or two to correspond to your news story.
- 3 If you have chosen a news story, you will want to put it into your own words, for a fake story, you will either distort a real story or invent a fake story.
- 4 Your story needs to:
 - Sound realistic and written in 3rd person
 - Sound interesting and important
 - Provide a Who, What, When, Why, How, Where if possible
 - Appeal to your readers/listeners or audience
 - Add quotes if possible
 - Stick to the facts
 - Contain a catchy headline that catches attention and sums up the story
 - Photos need a catchy caption
- 5 You will introduce the story to your class.
- 6 The audience will then take 5-10 minutes to determine whether or not your story is fake and provide reasoning for their decision.

Name: _____

Are you Media Smart?

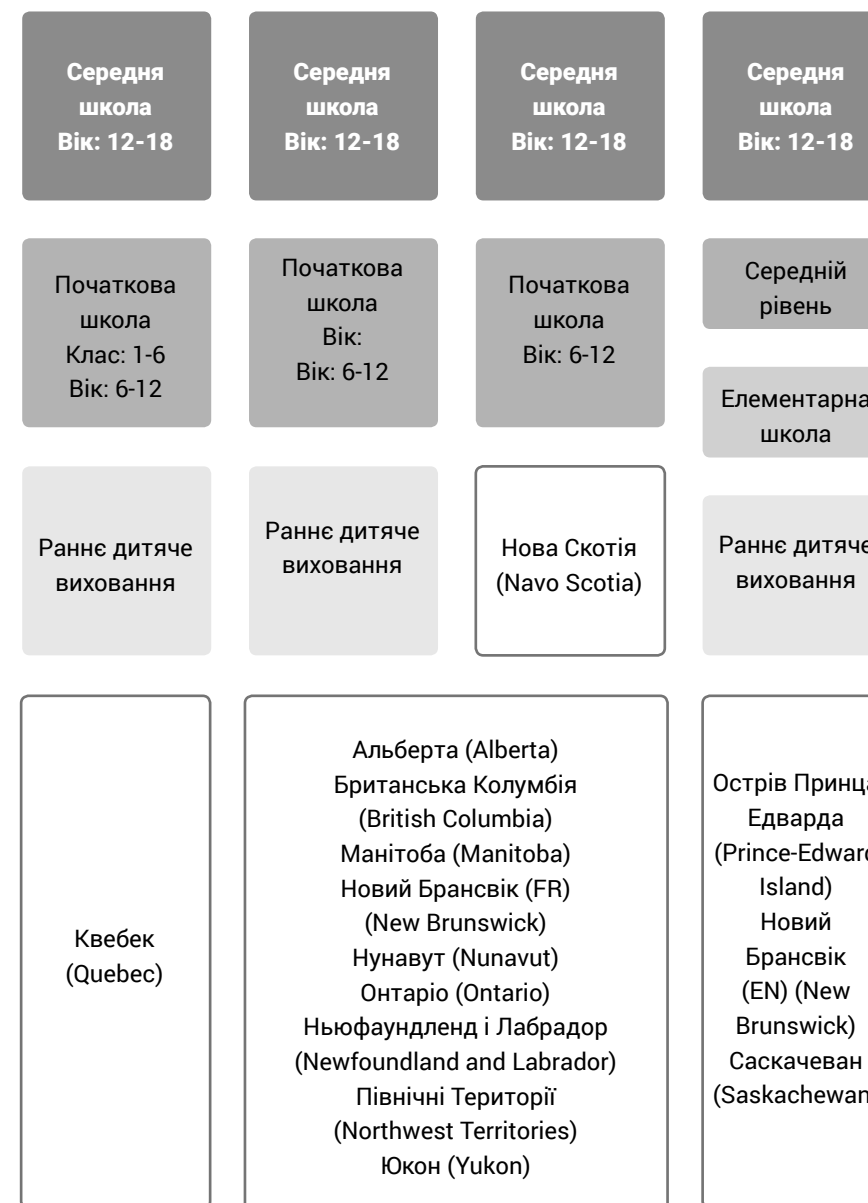
Media messages are everywhere, online, in the news and environmental print surrounds us. We are immersed with visuals and auditory messages constantly. This is why we need to be diligent when interpreting what the message is telling us by asking questions about what we see and what you hear. We need to distinguish between facts, opinions and the judgements of others at all times.

The Task: Answer the questions below on media literacy.

- 1 Describe a time when a media message impacted your beliefs negatively?
- 2 Describe a time when a media message impacted your beliefs positively?
- 3 List 3 reasons as to why it is important to question media messages.
- 4 List 3 techniques used in the media to attract your attention.
- 5 How can you distinguish between what is fact and what is opinion?
- 6 How can you distinguish between what is realistic and what is not?
- 7 It's been said that most media messages are simply for profit or power, discuss this statement.
- 8 Why do different people see the same media differently?
- 9 List 5 motives for the construction of various media?
- 10 Why is important to question what is missing in a media message?

Додаток О

Загальна модель шкільної освіти у Канаді¹



¹ National Center on Education and the Economy. *Canada: Learning Systems*. Retrieved from: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-instructional-systems/>

Додаток П

Зведена таблиця методичних розробок з медіаосвіти та медіаграмотності

Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН																										
Молодша школа	Навчальна програма	2 клас	«Я в медіапросторі» (1 рік навчання)	Іванова І.Б., Кожанова А.Ю. (НМК з педагогіки та методики початкового навчання, протокол №12 від 03.11.2016 р.)	Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/ml/Program_mediaorosti_r_2017.pdf та https://docplayer.net/106867512-Ya-u-mediaprostori-avtori-i-ivanova-a-yu-kozhanova-poyasnyvalnazapiska.html	2016	гриф МОН																										
		3, 4 клас	«Я в медіапросторі» (2,3 роки навчання)	Іванова І.Б., Кожанова А.Ю. (НМК з педагогіки та методики початкового навчання, протокол №2 від 15.02.2018 р.)	Відсутній, лише в друкованому вигляді, або за запитом у автора.	2018	гриф МОН																										
		2,3,4 клас	«Сходинки до медіаграмотності» для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класів із навчанням українською мовою, а також російською та іншими мовами національних меншин.	Літостанський В. В., Даниленко В. І., Мележик В. П., Іванова Т. В., Волошенко О. В., Іванов В. Ф. (НМК галузі знань «Журналістика та інформація», протокол № 60 від 04 червня 2014 р.)	Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/ml/progr_2_4.pdf	2014	гриф МОН																										
		1-4 клас	«Основи медіаграмотності: взаємодія з медіа» для учнів 1	Волошенко О.В., Дегтярьова Г.А., Кравченко Г.Ю.,	Вільний за посиланням <a 536="" 906"="" 938="" 99="" data-label="Table" href="http://irinaclass12.dp.ua/wp-</td> <td>2016</td> <td>гриф МОН</td> </tr> </tbody> </table> </div> <div data-bbox="> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Категорія</th> <th>Розробка</th> <th>Для кого</th> <th>Назва</th> <th>Ким розроблено, автори, укладачі</th> <th>Доступ в інтернеті</th> <th>Рік</th> <th>Рекомендація МОН</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">Посібник</td> <td rowspan="4">Посібник</td> <td>1-4 клас, вчитель</td> <td>Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя</td> <td>Волошенко О. В., Ганик О. В., Голощапова В. В., Дегтярьова Г.А, Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкребець О. О, Янкович О. І. / За редакцією Волошенко О. В., Іванова В. Ф. – Київ : ЦВП, АУП, 2018 – 234 с.</td> <td>content/uploads/2016/01/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8-%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf</td> <td>2018</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1-4 клас, вчитель</td> <td>Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя</td> <td>Бакка Т., Голощапова В., Дегтярьова Г., Євтушенко Р., Іванова І., Крамаровська С., Мелешенко Т, Шкребець О. / За редакцією Волошенко О., Дегтярьової Г., Іванова В. - К. : ЦВП, АУП, 2017 - 197 с.</td> <td>Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/uploads/2017_Pochatkova_school.pdf</td> <td>2017</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1-4 клас</td> <td>Від медіаграмотності до медіакультури : навчально-методичний комплекс медіазанять</td> <td>наук. редактор В. І. Шуляр – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.</td> <td>Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1PwYxM_FLjeSvV80ssVvnjTAt6K-Jsh1A/view</td> <td>2016</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> 	Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН	Посібник	Посібник	1-4 клас, вчитель	Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя	Волошенко О. В., Ганик О. В., Голощапова В. В., Дегтярьова Г.А, Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкребець О. О, Янкович О. І. / За редакцією Волошенко О. В., Іванова В. Ф. – Київ : ЦВП, АУП, 2018 – 234 с.	content/uploads/2016/01/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8-%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf	2018		1-4 клас, вчитель	Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя	Бакка Т., Голощапова В., Дегтярьова Г., Євтушенко Р., Іванова І., Крамаровська С., Мелешенко Т, Шкребець О. / За редакцією Волошенко О., Дегтярьової Г., Іванова В. - К. : ЦВП, АУП, 2017 - 197 с.	Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/uploads/2017_Pochatkova_school.pdf	2017		1-4 клас	Від медіаграмотності до медіакультури : навчально-методичний комплекс медіазанять	наук. редактор В. І. Шуляр – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1PwYxM_FLjeSvV80ssVvnjTAt6K-Jsh1A/view	2016	
		Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН																								
Посібник	Посібник	1-4 клас, вчитель	Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя	Волошенко О. В., Ганик О. В., Голощапова В. В., Дегтярьова Г.А, Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкребець О. О, Янкович О. І. / За редакцією Волошенко О. В., Іванова В. Ф. – Київ : ЦВП, АУП, 2018 – 234 с.	content/uploads/2016/01/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8-%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf	2018																											
		1-4 клас, вчитель	Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя	Бакка Т., Голощапова В., Дегтярьова Г., Євтушенко Р., Іванова І., Крамаровська С., Мелешенко Т, Шкребець О. / За редакцією Волошенко О., Дегтярьової Г., Іванова В. - К. : ЦВП, АУП, 2017 - 197 с.	Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/uploads/2017_Pochatkova_school.pdf	2017																											
		1-4 клас	Від медіаграмотності до медіакультури : навчально-методичний комплекс медіазанять	наук. редактор В. І. Шуляр – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1PwYxM_FLjeSvV80ssVvnjTAt6K-Jsh1A/view	2016																											

Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН
Базова школа	Підручники, зошити	Вчитель, 1–4 клас	Медіаграмотність: Підручник для вчителя. Скорочений варіант	Сінді Шейбе, Фейз Рогоу; Перекл. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. – К. : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. – 319 с	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/104fGz0rtFfC4Q1oN5kzRfDYZQQ2l-Ox-/view	2014	
		8,9 клас	«Основи медіаграмотності» (пропедевтичний курс) для учнів 8 (9) класів.	Коваленко П.О., Мокрогуз О.П. (НМК галузі знань «Журналістика та інформація», протокол №56 від 12 червня 2013 р.)	Оновлена в 2017 році. Наступне посилання.	2013	гриф МОН
	Програми	8,9 клас	«Основи медіаграмотності» (пропедевтичний курс). Навчальна програма для учнів 8 (9) класів.	Оксана Волошенюк, Олександр Мокрогуз, Павло Коваленко, схвалена до видання з грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1UJ5DrTzjsxIHJMD06V6gGXz1ZPXwQjrw/view та http://www.aup.com.ua/u/ploads/Program_8_9_2017.pdf	2017	гриф МОН
		5–7 клас	Книжка у світі Медіа: Програма факультативного курсу для закладів загальної середньої освіти. 5-7 клас. Розроблення занять.	/ За заг. ред. О. В. Волошенюк, Г. А. Дегтярьової, В. Ф. Іванова. – Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2018. – 116 с.	Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/u/ploads/BookInMediaWorld_2018_small1.pdf	2018	
Посібник и	5–9 клас	Від медіаграмотності до медіакультури : навчально-методичний комплекс медіазанять	наук. редактор В. І. Шуляр – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1PwYxM_FLjeSvV80ssVvnjTAt6K-Jsh1A/view	2016		

Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН
Старша школа	Підручники	5–7 клас	Авторські заняття від медіапедагогів-лідерів: медіаосвітні практики в позакласній роботі учнів 5–7 класів /	О. Волошенюк, І. Іванюк, О. Куш, Г. Шевченко; За ред. В. Іванова, О. Волошенюк. – К. : ЦВП, АУП, 2017. – 50 с.	Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/u/ploads/5_7_class.pdf	2017	
		8,9 клас	Основи медіаграмотності: Навчально-методичний посібник для вчителя 8 (9) клас. Плани-конспекти уроків /	За ред. В.Ф. Іванова, О.В. Волошенюк, О.П. Мокрогуза. – Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2014. – 190 с.	Вільний за посиланням http://www.aup.com.ua/ml/lessons_web.pdf	2014	
	Програми	Вчитель, 5–9 клас	Медіаграмотність: Підручник для вчителя. Скорочений варіант	Сінді Шейбе, Фейз Рогоу; Перекл. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. – К. : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. – 319 с	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/104fGz0rtFfC4Q1oN5kzRfDYZQQ2l-Ox-/view	2014	
		9–11 клас	«Медіакультура», курс за вибором для учнів 9-11 класів закладів середньої освіти, (три роки навчання)/.	Л. А. Найдьонова, Н. І. Череповська, О. Л. Вознесенська, Ю. С. Чаплінська, Н. О. Обухова, Н. Л. Дятел, І. О. Бондаревська, О. О. Кришовська; уклад. Л. А. Найдьонова, Н. І. Череповська; за ред. Л. А. Найдьонової; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – Київ, 2018. – 78с. (Схвалено МОН України Лист No 22110-1767 від 04.06.2018)	Вільний за посиланням http://mediaosvita.org.ua/book/navchalna-programa-mediakultura/	2018	Схвал МОН

Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН
		9 клас	«Медіакультура», курс за вибором для учнів 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – експериментальна, попередній варіант, як основа для авторських розробок	Найдьонова Л.А., Голубева О.Є., Череповська Н.І., автори: Баришполець О.Т., Голубева О.Є., Мироненко Г.В., Найдьонова Л.А., Череповська Н.І.) (НМК з психології та педагогіки, протокол №2 від 24 квітня 2012 р.)		2012	гриф МОН
		10 клас	Курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів «Спеціальний медіаосвітній курс «МЕДІАКУЛЬТУРА»»	автори: О.Т.Баришполець, Л.А.Найдьонова, Н.І.Череповська, О.Л.Вознесенська, Н.О.Обухова, О.Є.Голубева, Н.С.Шишко (укладач: Н.І.Череповська)	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/14GaST8u0-izfBVPJNaVFusr91oIHG03O/view	2014	
		9,10,11 клас	Навчальна програма для учнів 9,10,11 класів загальної середньої освіти (три роки навчання) «МЕДІАКУЛЬТУРА».	За редакцією Л. А. Найдьонової Автори: Бондаревська І.О., Вознесенська О.Л., Дятел Н.Л., Кришовська О., Найдьонова Л. А., Обухова Н.О., Чаплінська Ю.С., Череповська Н. І.	https://drive.google.com/file/d/15YSjM2XVOB76stM8cRCSH0e_TBhnTQ/view	2018	Схвал. МОН

		Посібник и					
		10, 11 клас	«Основи медіаграмотності» для загальноосвітніх навчальних закладів 10 – 11 класів із навчанням українською мовою, а також російською та іншими мовами національних меншинств	Літостанський В.В., Іванов В.Ф., Іванова Т.В., Волошенко О.В., Даниленко В.І., Мележик В.П. (НМК галузі знань «Журналістика та інформація», протокол №61 від 21 липня 2014 р.)	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1UJ5DrTzjsxIHJMD06V6gGXz1ZPXwQjrw/view	2014	
		9,10 клас вчитель	Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення та творчого сприймання. Методичні рекомендації до медіаосвітнього курсу «Медіакультура» для старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів.	Череповська Н.І. – К.: МІЛЕНІУМ, 2014. – 116 с.	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1nrSvS wl38MICda 2yeZQwTBZ nmlAh fivD /view	2014	
		10,11 клас	Від медіаграмотності до медіакультури : навчально-методичний комплекс медіазанять	наук. редактор В. І. Шуляр – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1PwYxM_FLjeSvV80ssVvnjTAt6K-Jsh1A/view	2016	
		10-11 клас, Учні, вчителі	Тренінг “Критичне оцінювання ресурсів інтернету” для вчителів і учнів	?	http://wiki.iteach.com.ua/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B3_%22%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B	?	

Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН
Підр учні ки, зошити		10 клас, учні	Медіакультура : підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів	За ред. Л. А. Найдюнової /Автори: Л.А.Найдюнова, Н. І. Череповська, Н. О. Обухова та ін.; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2016	Вільний, за умов персональної реєстрації http://mediaosvita.org.ua/book/mediakultura-pidruchnyk-dlya-10-klasu-z/	2016	
		10 клас, учні	Практикум «Медіакультура»: Робочий зошит курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів	Л. А.Найдюнова, О. Т. Баршполець, О. Є. Голубева та ін.; наук. ред. Л. А.Найдюнова ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2013. – 100 с.	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1kmUt7w5iGnA9GTFMhlpvJP-he99sYDDb/view	2013	Схвалено МОН
		10-11 клас учні, вчитель.	Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ. Візуальна медіакультура.	Череповська Н.І. – К.: Видавництво «Шкільний світ», 2010. – 128 с.	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/1k0N9JCZFKU tW 7pf ory JJDgnck 8S 6XINy/ view	2010	
		Вчитель, 10-11 клас	Медіаграмотність: Підручник для вчителя. Скорочений варіант	Сінді Шейбе, Фейз Рогоу; Перекл. з англ. С. Дьома; за загал. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. – К. : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. – 319 с	Вільний за посиланням https://drive.google.com/file/d/104fGz0rtFfC4Q1oN5kzRfDYZQQ2l-Ox- /view	2014	

Робота з батьками		Педагоги 1-11 класів	Батьки, педагоги	Батьки, педагоги	
Додаткові матеріали, публікації, авчальні видання з питань медіаосвіти	Науковці, педагоги, батьки, зацікавлені	Волошенюк. – К.: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. – 319 с. (Скорочений варіант. Друковані примірники знаходяться в бібліотеці ПОІППО).	Вільний. За посиланням https://drive.google.com/file/d/1m2CVnZ9oQnRsONku4-10r49kTuKjx_VJ/view та https://www.slideshare.net/media-literacy/ss-26707017	2013	
		Ред.- упор . В.Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; За науковою редакцією В. В. Різуна . – Київ : Академія української преси , Центр вільної преси , 2013. – 447 с .	Вільний. За посиланням http://www.aup.com.ua/uploads/Posib_dla_batkiv_2017.pdf	2017	
		Батьки, діти та медіа: путівник із батьківського посередництва.	О. Волошенюк, О. Мокрогуз; За ред. В. Іванова, О. Волошенюк. – К. : ЦВП, АУП, 2017. – 79 с.	2016	
		Від медіаграмотності до медіакультури : навчально-методичний комплекс медіазанять	наук. редактор В. І. Шуляр – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.	https://drive.google.com/file/d/1PwYxM_FLJeSvV80ssVvnjTAt6K-Jsh1A/view	2016
		Концепція розвитку медіаосвіти в Україні.	Схвалено Національною академією педагогічних наук України	Вільний. За посиланням https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovad_zhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/	2016

Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН
		Науковці, педагоги, батьки, зацікавлені	Медіаосвіта у загальноосвітніх навчальних закладах Полтавської області: експериментальний пошук. Матеріали дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського та регіонального рівнів за загальною темою «Науково-методичні засади впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів»	[упор. К.М.Муліка], – Полтава : ПОІППО, 2017. – 182 с.	Вільний. За посиланням http://www.poippo.pl.ua/images/FILES/nml/drukova_produkt_POIPPOPDF/2017/mediaosvita_ZNZ.pdf	2017	
		Науковці, педагоги, зацікавлені	Журналістика газет і журналів / Видання 2-е, перероблене /	Фолькер Вольфф. Пер. з нім. В. Климченко. Київ: Центр вільної преси, 2017. – 377 с.	Вільний. За посиланням http://www.aup.com.ua/uploads/folk.pdf	2017	

		Науковці, педагоги, батьки, зацікавлені	Збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи».	– Київ. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2018. – 244 с.	Вільний. За посиланням http://www.aup.com.ua/uploads/Zbirnyk_statey_AUP2018.pdf	2018	
		Науковці, педагоги, батьки, зацікавлені	Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді/ Колективна монографія: рукопис.	Ватківська М.Г., Вознесенська О.Л., Дегтярьова Г., Іванов С.А., Іванова І., Мокрогуз П.О., Найдьонова Л.А., Обухова Н.О., Підгірна І.В., Чаплінська Ю.С., Череповська Н.І., Шишко Н.С., Шуляр В.І.	Вільний. За посиланням https://drive.google.com/file/d/1IMM13TIU9fkUpLMZ-zkJqAnd3gVGI15/view	2016	

Категорія	Розробка	Для кого	Назва	Ким розроблено, автори, укладачі	Доступ в інтернеті	Рік	Рекомендація МОН
		Бібліотекарі, педагоги ДНЗ	Від медіаграмотності до медіакультури : навчально- методичний комплекс медіазанять	наук. редактор В. І. Шуляр – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.	https://drive.google.com/file/d/1PwYxM_FLjeSvV80ssVvnjTAt6K-Jsh1A/view	2016	
		Бібліотекарі	Практична медіаграмотність для бібліотек	Власюк О.В, Потапова В.І., Срібна І. ; за ред. Волошенюк О. В., Іванова В.Ф. – Київ : АУП, ЦВП, 2019. – 61 с.	Вільний. За посиланням http://www.aup.com.ua/uploads/Mediahramotnist_dlya_bibliotek_AUP_2019.pdf	2019	
Безкоштовні онлайн курси, вебінари з медіаграмотності та критичного мислення		Науковці, педагоги, батьки, зацікавлені, учні	<p>https://schoolandmedia.blogspot.com/p/blog-page_14.html</p> <p>https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA101+2018_T3/about</p> <p>https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA102+2018_T3/about</p> <p>Вебінар «Безпечний інтернет: як захистити дітей від кібербулінгу» https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=ChAPx_-KwG8</p> <p>Вебінар «Діти і гроші в Інтернеті: про що варто знати дорослим» https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=z9_eK84W8uA</p>				

Інформаційні інтернет ресурси з медіаграмотності							
Науковці, педагоги, батьки, зацікавлені, учні			<p>http://startsmedia.blogspot.com/</p> <p>https://ms.detector.media/</p> <p>https://detector.media/</p> <p>http://medialiteracy.org.ua/</p>				

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК З МЕДІАОСВІТИ

Медіа (media) — інформація, яка може бути передана реципієнту за допомогою різних засобів/каналів трансляції, та яка може/має бути відкоригована, відповідно до завдань, які ставить перед собою комунікатор (L. Masterman)

Медіакультура (media culture) — галузь культури, пов'язана з трансляцією динамічних образів, що набули широкого поширення сучасними технічними способами запису і передачі зображення і звуку (кіно, телебачення, відео, системи мультимедіа) (F. Jameson)

Медіаосвіта (media education) — це вивчення, навчання та вчення про сучасні засоби комунікації і вираження як особливої й автономної галузі знань у межах теорії освіти та практики, відмінної від використання медіа лише в якості технічних засобів навчання інших предметів (математики, природничих наук, географії) (UNESCO)

Медіаосвіта учнів (media education of students) — це освіта, спрямована на формування в учня сукупності знань, компетентностей і практик, за допомогою яких він/вона може отримувати, аналізувати, оцінювати, генерувати, інтерпретувати всі форми медіаповідомлень з розумінням соціокультурного та політичного контексту, використовуючи необхідні засоби на творчій, законній і етичній основі (Н. Приходькіна)

Медіаграмотність (media literacy) — здатність отримувати, аналізувати, оцінювати, створювати та діяти, використовуючи всі форми спілкування (NAMLE)

Медіакомпетентність (media competence) — компетентність у сприйнятті, створенні та передаванні інформації, що відбувається завдяки технічним та семіотичним системам з урахуванням їх обмеженості і базується на критичному мисленні та на спроможності вести медіатизований діалог з іншими людьми (D. Alverman)

Візуальна грамотність (visual literacy) — це здатність оцінювати, застосовувати і створювати концептуальні візуальні образи. Здатність включає навички оцінки переваг і недоліків візуального представлення інформації, поліпшення візуального повідомлення, використання для поширення знання, розробки нових способів подання інформації (M. Avgerinou)

Цифрова грамотність (digital literacy) — усвідомлення, установки і здатність окремих осіб належним чином використовувати цифрові інструменти і засоби для ідентифікації, доступу, управління, інтеграції, оцінки, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, для побудови систем нових знань, а також спілкування з іншими людьми (P. Gilster)

Вивчення медіа (media studies) — навчання за допомогою медіа, пов'язане з використанням медіа для організації дискусій або мотивації на уроках мови / мистецтва (B. Duncan)

Критична автономія (critical autonomy) — це здатність і бажання людей критично думати про медіа (L. Masterman)

Критичне розуміння (critical understanding) — це термін, що часто вживається в освіті для визначення способу мислення, що описують як «важливий інструмент для участі в демократичних процесах на будь-якому рівні» (W. Reynolds)

Медіапростір (media space) — електронні умови, у яких групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не перебувають в одному й тому ж місці в той саме час (S. Harrison)

Інформаційна грамотність (information literacy) — це «здатність користувача визначати та формулювати власні інформаційні потреби, знаходити доступ до інформації, володіти навичками критичного оцінювання інформації, використовувати ІКТ для оброблення інформації, етично ставитися до інформації» (UNESCO)

Медіаекологія (media ecology) — вивчення медіа як середовища, вплив символічних систем і технологій на соціальну організацію, пізнавальні процеси, політичні та філософські ідеї людського суспільства (N. Postman)

Постправа (post-truth) — обставини, при яких об'єктивні факти менш значущі у формуванні громадської думки, ніж звернення до емоцій і особистим переконанням (Oxford dictionary)

Фейкові новини (fake news) — схожі на новини фальшиві історії, які поширюють у мережі Інтернет або за допомогою інших медіа, які, зазвичай, створено для впливу на політичні погляди або задля жарту (I. Doble)

Дезінформація (disinformation) — умисне і часто приховане поширення неправдивої інформації (наприклад, шляхом поширення чуток) з метою вплинути на громадську думку або приховати правду (Merriam-Webster)

Критичне мислення (critical thinking) — система суджень, яка використовується для аналізу подій із формулюванням обґрунтованих висновків і дозволяє надавати обґрунтовані оцінки, інтерпретації, а також застосовувати отримані результати до ситуацій і проблем (P. Facione)

Медіабезпека (media security) — це стан захищеності індивіда від недоброякісної або небезпечної інформації, представленої в сучасних ЗМІ, яка здатна завдати шкоди духовному, моральному або фізичному здоров'ю людини. (N. Wolf)

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Н. О. Приходькіна

МЕДІАОСВІТА УЧНІВ У ШКІЛЬНИЦТВІ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

монографія

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К. Ю.

Використано фотографії і малюнки
з вільних джерел інтернету

Підписано до друку 30.10.2020 р. Формат 70x100 1/16
Гарнітура Roboto. Друк. цифровий.
Папір офсетний 80 г/м². Ум.друк. арк. 33,67
Наклад 300 прим.

Видавництво «Крок»
Свідоцтво ДК No.3538 від 30.07.2009 року
вул. Гайова, 56, м. Тернопіль, Україна, 47722
info@krokbooks.com
KrokBooks.com