

КОНЦЕПЦІЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ЗАКОРДОННОМУ НАУКОВОМУ ОСМИСЛЕННІ: МЕДІАЛІНГВІСТИЧНА ПРОЄКЦІЯ

Анна Черниш,

кандидат філологічних наук

ORCID ID 0000-0001-6183-7312

Сумський державний університет

вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40000, Україна

an.chernysh@journ.sumdu.edu.ua

Олена Іщенко,

доктор філософії

ORCID ID 0000-0001-9274-8566

Сумський державний університет

вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40000, Україна

o.ishchenko@journ.sumdu.edu.ua

***Анотація.** У статті аналізуються підходи до осмислення медіаграмотності в закордонному науковому дискурсі. Враховуючи наукові здобутки американських, європейських і деяких українських дослідників, систематизовано концепцію медіаграмотності, основне завдання якої – сформувати комплекс навиків у процесі аналізу, інтерпретації, відбору, обробки та представлення медійної інформації у різних її формах. З'ясовано, що на сьогодні медіаграмотність як провідна складова медіаосвіти, що пропонується до активного впровадження і використання в освітню систему, передбачає оволодіння низкою компетентностей – критичного осмислення, критичної перцепції, ревізії інформаційних каналів, розрізнення достовірної і фейкової інформації, викриття прихованих ідеологій медіаконтенту, способів представлення інформації, різного роду впливів, маніпуляцій і тисків. Простежено зміну в наукових підходах до осмислення медіаграмотності. Доведено, що з масовим упровадженням у життя сучасної людини засобів технічного зв'язку з'явилася необхідність вироблення культури грамотної поведінки з медійним континуумом і необхідність результативної обробки візуальної, вербальної, текстової інформації, яка надходить до реципієнта з телебачення, реклами, кіно та цифрових медіа. З'ясовано, що реалізація наукових підходів до осмислення медіаграмотності ефективно відбувається з урахуванням лінгвокогнітивного принципу потрактування різного роду медіаповідомлень. Урахування специфічних лінгвокодів у роботі з медійним континуумом забезпечує якісне засвоєння інформації і сприяє аналізу екстралінгвістичного контексту медійних повідомлень.*

***Ключові слова:** медіаграмотність, медіаосвіта, навик, медіалінгвістична проєкція, медіадискурс.*

THE MEDIA LITERACY CONCEPT IN A FOREIGN SCIENCE: MEDIALINGUISTIC PROJECTION

Chernysh Anna,

PhD in Philology

ORCID ID0000-0001-6183-7312

Sumy State University,

Rymaskogo-Korsakova Str., 2, 40007, Sumy, Ukraine

an.chernysh@journ.sumdu.edu.ua

© Chernysh A., Ishchenko O., 2023

Ishchenko Olena,
PhD in Philology
ORCID ID 0000-0001-9274-8566
Sumy State University,
Rymaskogo-Korsakova Str., 2, 40007, Sumy, Ukraine
o.ishchenko@journ.sumdu.edu.ua

Abstract. *The article is devoted to the analysis of approaches in understanding media literacy in foreign scientific discourse. According to the scientific achievements of American, European and some Ukrainian researchers, the concept of media literacy has been systematized, the main task of which is to form a set of skills in the process of analysis, interpretation, selection, processing and presentation of media information in various forms. It was found that today media literacy as a leading component of media education, which is proposed for active implementation and use in the educational system, involves mastering a number of competencies – critical understanding, critical perception, revision of information channels, distinguishing between authentic and fake information, exposing hidden ideologies of media content, methods of presentation information, various influences, manipulations and pressures. It has been traced a change in scientific approaches in understanding media literacy. In the article it has been proven that the mass introduction of technical means of communication into the life of a modern person, the need to develop a culture of competent behavior with the media continuum and the need for effective processing of visual, verbal, and textual information coming to the receiver of information from television, advertising, cinema, and digital media has emerged. It has been found that the implementation of scientific approaches in the understanding of media literacy takes place effectively according to the linguistic-cognitive principle of interpreting various types of media messages. The identifications of specific language codes in working with the media continuum ensures high-quality assimilation of information and contributes to the analysis of the extralinguistic context of media texts.*

Key words: *media literacy, media education, skills, media linguistic projection, media discourse.*

Вступ

Сучасне розуміння культури особистості реалізується у багатьох векторах, серед яких значне місце посідає поняття медійної грамотності. Доступність і швидкість розповсюдження інформації спричинило необхідність її критичного осмислення та вироблення шляхів до її аналізу, оформившись у студії з медіаграмотності. Втім природа цього поняття, як і система принципів і підходів до його реалізації, залишається досить дискусійною, попри тривалий період формування й становлення цього явища.

Насамперед неоднозначним і досі не вповні устаткованим у науковому дискурсі вважається розрізнення понять медіаосвіти та медіаграмотності, адже частина науковців переконливо розмежовує ці поняття, інша, навпаки, ототожнює. У представлених матеріалах дотримуватимемося наукового підходу, згідно з яким медіаграмотність є важливим сегментом медіаосвіти, оскільки останнє поняття, як і саме явище медіаосвіти у науковому дискурсі виникло раніше, ніж поняття медіаграмотності. Як відомо, термін «медіаосвіта» вперше запропоновано до впровадження у науковому дискурсі у 1973 році на засіданні сектору інформації ЮНЕСКО, хоча відомі й раніше обґрунтовані спорадичні випадки наукового осмислення медіаосвіти в Канаді, Великій Британії, Німеччині та США (Іванов В., Волошенюк В., 2012).

Перші студії з медіаграмотності з'явилися в американському науковому дискурсі у першій половині ХХ ст. Актуальність представлених матеріалів зумовлена потребою прослідкувати витоки становлення наукових поглядів на поняття медіаграмотності та ключові складові, що підважують дискурс медіаосвіти у світовому науковому дискурсі, а також виявити основні вектори розвитку медіаграмотності у пострадянських країнах,

зокрема й в Україні, що отримали вже готову європейську та американську платформу для впровадження основ медіаграмотності в освітній процес.

Мета дослідження – проаналізувати складові концепції медіаграмотності в закордонних студіях, їхню медіалінгвістичну проєкцію.

Матеріали та методи дослідження

Серед основних методів дослідження, використаних у представлених матеріалах, виокремлюємо: 1) описовий метод, за допомогою якого систематизуються та узагальнюються різні підходи у концептуалізації медіаграмотності; 2) зіставний метод сприяє виокремленню принципів і прийомів медіаграмотності у науковому та освітньому дискурсах у країнах Америки, Європи та України; 3) когнітивно-лінгвістичний метод передбачає аналіз функціонування мовних одиниць у тісному зв'язку зі свідомістю, а також психоемоційні реакції особистості на лінгвістичні знаки.

Результати дослідження

ЗМІ відзначаються потужним впливом на суспільство. Це один із системних і добре продуманих засобів управління людиною, групою людей, суспільством, націями чи людством загалом. Загальновідомо, що ЗМІ як гносеологічне джерело справляє позитивний ефект на розвиток особистості. Разом із тим медійний простір часто вдається до заборонених або маніпулятивних форм впливу на аудиторію, що й зумовлює необхідність вироблення «оборонної сили», своєрідного супротиву у формі концепції/учення/напрямку/технологій медійної грамотності, «яка полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві» (Іванов В., Волошенюк В., 2012: 10). Вона передбачає формування комплексу навиків критичного осмислення, критичної перцепції, ревізії інформаційних каналів, розрізнення достовірної і фейкової інформації, викриття прихованих ідеологій медіаконтенту.

1992 року науковцями Інституту медіаграмотності Аспена було запропоноване поняття медіаграмотності, що базується на здатності отримувати інформацію, аналізувати, оцінювати та презентувати її засобами медіа в різних формах (Aufderheide P. et al., 1993). Попри досить тривалу історію становлення і розвитку медіаграмотності в європейському та американському наукових дискурсах, на сьогодні досі відзначається помітно жваве зацікавлення цим напрямом медійних студій. Наприклад, американські студії медіаграмотності сформовані науковими працями Р. Кубея (R. Kubey), Д. Консідіна (D. Considine), Р. Гобса (R. Hobbs), В. Потера (W. Potter) (Considine D., 2002; Hobbs R., 1997, 1998, 2004, 2005; Kubey R., 1998, 2003, 2004; Potter W., 2004 a, 2004 b та ін.), зосереджуючись у Центрі медіаграмотності (Center for Media Literacy (CML)), Національній асоціації навчання медіаграмотності (National Association for Media Literacy Education (NAMLE)), Коаліції дій для медіаосвіти (Action Coalition for Media Education (ACME)). Медіаграмотність є одним із пріоритетних напрямів медіаосвіти у Великій Британії (Дж. Макдугал (McDougall J., 2006), С. Арчер (Archer S., 2006), Д. Букінгем (Buckingham D., 1995, 1998, 2003)), Норвегії, Словенії, Італії (О. Ерстад, О. Джилі (Erstad O., Gilje Ø., 2007, 2008), Л. Каронія (Caronia L.), З. Волчек, К. Ер'явек (Volcic Z., Erjavec K., 2006 a, 2006 b)).

Відомо, що перші наукові спроби осмислити концепцію медіаграмотності датуються 1939-1940 роками командою дослідників Принстонського університету, яку очолював Гедлі Кантріл. Учені досліджували психологічні наслідки, спричинені представленням радіоадаптації роману Герберта Уеллса «Війна» про міжпланетне вторгнення у 1938 р. Розбудована на низці фейкових новин про вторгнення марсіанських кораблів у Нью Джерсі радіодрама спровокувала паніку і неспокій серед американців, які насправду повірили у міжгалактичну війну. Радіодрама-фейк, по суті, заклала фундамент в американському науковому дискурсі для формування концепції

медіаграмотності, спрямованої на вироблення навиків критично аналізувати та відбирати інформацію, а також засвідчила численні психоемоційні реакції слухачів/реципієнтів на мовні знаки, що викликають стійкі асоціації.

Медіаграмотність у сучасному осмисленні помітно відрізняється від медіаграмотності, що зародилася як науковий напрям дослідження медій у середині ХХ ст. Медіаграмотність ХХІ ст. помітно розширила діапазон опцій, що намагається пояснити різноманітним методом і принципів. Дж. Браун (Brown J.) зауважує, що традиційно медіаграмотність на початкових етапах її становлення «передбачала виключно вміння аналізувати та поцінювати літературні твори, ефективно спілкуватися засобами писемного мовлення. За останні пів століття вона стала включати також здатність грамотного аналізу і використання журналістських текстів, кіномистецтва, радіо та телебачення і навіть обмін інформацією через комп'ютерні технології» (Brown J., 1998: 44). Отже, на початкових етапах зародження концепції медіаграмотності вона радше наближалася до лінгвокогнітивних студій, аніж до медійної сфери, позаяк передусім передбачала роботу з текстом як одиницею філології.

Згодом медіаграмотність як базова компонента медіаосвіти набула широкого наукового осмислення у країнах Європи та Америки, поступово входячи також у пострадянський освітній і науковий дискурс. На сьогодні студії з медіаосвіти та медіаграмотності набули широкого наукового зацікавлення в Україні (Баршполець О. та ін., 2009; Іванов В. та ін., 2016; Іванов В., Волошенюк В., 2012; Сизонов Д., 2017 та ін.). Убезпечення особистості від недостовірної чи не якісної інформації потребує вироблення навиків критичного її осмислення й опанування базових складників медіаграмотності через обробку, фільтрування та зіставлення інформації (за В. Пітером), сприймання, рефлексію, оцінку та осмислення (за Р. Брауном), аналіз, оцінювання, групування, індукцію, дедукцію, синтез (за Р. Потером), розуміння прочитаного, письмові навиків, критичне читання, критичне слухання (за Р. Гобс). Вироблення вище перелічених навиків специфікується медійним континуумом, що, однак, передусім має враховувати базовий навик – уміння читувати/розуміти інформацію, що координується з поняттям грамотності.

Медіаграмотність можливо кваліфікувати одним із важливих ракурсів множинної грамотності індивіда, засвідчуючи здатність до засвоєння й інтерпретації знань та інформації, адаптацію соціальних практик і навиків комунікування, перцепцію інформаційно-технологічного і цифрового прориву тощо. Отже, походження поняття медіаграмотності цілком закономірно пов'язується передусім із самою грамотністю, рецепція якої суттєво змінилася за останнє століття з активізацією технологічного прориву. З цього приводу слушно зауважує С. Лівінгстоун (Livingstone S.), що «упродовж століть грамотність первинно означала друковану грамотність» (Livingstone S., 2004: 9). Згодом, урахувавши інтенсифікацію поширення і впливу різного роду медіа, грамотність почала координуватися з формами отримання інформації, вимагаючи від особистості набуття нових навиків. Відтак С. Лівінгстоун у своїх наукових студіях закономірно продукує низку дискусійних положень в осмисленні медіаграмотності, намагаючись науково обґрунтувати, за якими науковими принципами і прийомами узгоджуються між собою поняття комп'ютерної грамотності, кіберграмотності, інтернетграмотності, мережевої грамотності, цифрової грамотності, інформаційної грамотності з друкованою грамотністю, аудіовізуальною грамотністю, візуальною грамотністю, критичною грамотністю, усною грамотністю, культурною грамотністю, соціальною грамотністю.

Поява студій з медіаграмотності передусім зумовлена широким упровадженням у життєустрій людини засобів технічного зв'язку – телефонів, радіо, комп'ютерних технологій, телебачення, що кардинально змінило способи комунікації. М. Маклюен (M. McLuhan), системно досліджуючи принципи медіаграмотності, зауважував, що епоха електронної ери («Electronic Age») у ХХ ст. витіснила епоху друку («Age of Print») (1700-1900), суттєво змінивши способи комунікації, загрожуючи втратою індивідуалізму та грамотності як базових понять в епоху друку, тобто епоху книги.

Отже, у науковому дискурсі постала необхідність з'ясувати й означити принципи медійної грамотності, щоб забезпечити індивіда від втрати навиків грамотної актуалізації особистості у сучасному світі.

Ураховуючи наукові здобутки психології, семіотики, лінгвістики, літературознавства, культурної антропології, М. Данесі (Danesi M.) запропонував своє розуміння медіаграмотності, що передбачає оволодіння «глибокими знаннями про те, як ЗМІ працюють і як вони можуть впливати на аудиторію, уподібнюючись до грамотності у розумінні письмових текстів в усіх їхніх вимірах (психологічних, соціальних та ін.)» (Danesi M., 2009: 193). Поняття медіаграмотності дослідник пропонує розглядати у тісній взаємодії з іншими ключовими термінами, що комплексно забезпечують набуття навиків критичного аналізу й осмислення інформації, – медіаконвергенція, медіаобраз, медіація, медійне сприйняття, медіастратегія тощо (Danesi M., 2009). А.Сіверблат (Silverblatt A.) й Е. Елікейрі (Eliceiri E.) трактують медіаграмотність як «навичку критичного мислення, яка дозволяє аудиторії розшифровувати інформацію, яку вони отримують через канали масової комунікації, даючи змогу виробляти незалежні судження про медіаконтент» (Silverblatt A., Eliceiri E., 1997: 48), залучаючи отримувача інформації до активного творення медіадискурсу через його аналіз, критичний огляд, своєрідність перцепції.

В. Потер (Potter W.) розглядає медіаграмотність як «діапазон перспектив, через які ми представляємо себе в ЗМІ та тлумачимо значення отриманих повідомлень» (Potter W., 2004: 58-59). Д. Адамс (Adams D.) і М. Хем (Hamm M.) під медіаграмотністю розуміють «здатність індивідуального розуміння візуальних і вербальних символів, які ми щодня отримуємо з телебачення, реклами, кіно та цифрових медіа» (Adams D., Hamm M., 2001: 33).

Одна з найпотужніших дослідниць медіаграмотності Р. Гобс наприкінці ХХ ст. виявила широкий спектр впливу медіа на свідомість реципієнта, обґрунтувавши найбільш значимі аспекти взаємодії медіа з особистістю, її розвитком, вихованням, роль у суспільстві, особливості історичного становлення, координування з культурною і політичною сферою життєустрою сучасної людини. Науковиця запропонувала сім дискусійних питань, що системно допомагають з'ясувати зміст і цілі медіаграмотності: 1) чи повинне навчання медіаграмотності бути спрямованим на захист дітей та молоді від негативного впливу ЗМІ?; 2) чи має медіапродукція бути невід'ємною частиною навчання медіаграмотності?; 3) чи варто медіаграмотності зосереджуватися на текстах популярної культури?; 4) чи повинна медіаграмотність мати чіткішу політичну та ідеологічну програму?; 5) чи слід медіаграмотності зосереджуватись на шкільному освітньому середовищі?; 6) чи варто викладати медіаграмотність як спеціалізований предмет або інтегрувати його в контекст інших предметів?; 7) чи повинні медіаорганізації фінансово підтримувати ініціативи з медіаграмотності? (Hobbs R., 1998). Як видно, свою наукову позицію у розумінні медіаграмотності Р. Гобс виформовує здебільшого як освітню платформу, що повинна впроваджуватися системно і цілеспрямовано у шкільній освіті задля успішного виховання грамотної особистості, компетентної в отриманні, аналізі й інтерпретації різного роду інформації з медійних джерел. Як видається, концепція розуміння медіаосвіти Р. Гобс якнайпродуктивніше засвоюється в освітньому просторі України. Медіаосвіта та медіаграмотність на сьогодні займають одне з чільних місць в оновленні української дошкільної, шкільної та вищої освіти, шукаючи шляхів зацікавлення юної аудиторії в набутті навиків грамотного освоєння медійного континууму.

Наукова концепція медіаграмотності досить продуктивно використовує принципи філологічного аналізу медіатекстів, сприяючи формуванню навиків читання, сприймання, обговорення, інтерпретації, систематизації і відбору інформації як базової одиниці медіаповідомлення. Навики грамотного осмислення будь-якого тексту, зокрема й медійного, як відомо, починається у школі. На сьогодні школа – не єдине джерело інформування молоді, позаяк разом із шкільною освітою особистість має можливість паралельно отримувати знання та інформацію й з інших поширених сучасних джерел –

телебачення, радіосфери, Інтернету тощо. Відтак украй важливо навчити учнів грамотно вибирати інформаційні джерела, класифікувати інформаційні потоки, відокремлювати достовірну інформацію, вміло орієнтуватися в якісних даних і фактах, представлених засобами мови.

Так, скажімо, на макро- і мікрорівні важливо сформувати вміння грамотної інтерпретації текстового повідомлення, в якому лексема як базовий знак відтворення інформації, виказує інформативний потенціал і єдність змістоформи. Важливо вже на рівні заголовку орієнтуватися у правдивості відображеної інформації, каталогізувати повідомлення за сферами читацького зацікавлення (культурні, освітні, економічні, політичні, медичні, спортивні тощо), визначати межі комунікативно-інформативного поля, що часто відображає кроскультурний потенціал повідомлення або може містити додаткові коди впливу на людську свідомість (тиск, маніпулювання, введення в оману тощо). Зрештою, медіаповідомлення через специфічні лінгвокоди привертають увагу низкою чинників мовної естетизації та мовної експресії, оригінальністю стилістичних форм, використанням розмовно-побутового стилю, фразеологічних одиниць тощо. Ці та ряд інших специфікацій текстових медіаповідомлень зводиться, за Д. Сизоновим, до екстралінгвальних та інтралінгвальних чинників медіатекстів, що «дають підстави до пошуку так званих ключів із медіаграмотності» (Сизонов Д., 2017: 87).

Відомо, що мова є одним із засадничих інструментів комунікації. Медіа, реалізуючи соціокомунікативний підхід порозуміння, спілкування й обміну інформацією, активно користуються мовою, засобами якої представляються численні наративні стратегії, що можуть правдиво інформувати, або, навпаки, брати активну участь в дезінформації, маніпуляції і пропаганді, сприяють продукуванню неправдивих новин, чуток, теорій змов. Задля ефективного розуміння мовних засобів важливо вміло аналізувати лінгвоаспекти текстових медійних повідомлень, запропоновані В. Мазейкіні (Mažeikienė V.) та В. Вайчуніні (Vaičiūnienė V.): план вираження, план змісту та екстралінгвістичний контекст (конкретну ситуацію та культуру) (Mažeikienė V., Vaičiūnienė V., 2021: 106). Якщо план змісту та план вираження – категорії, що активно студіювалися мовознавцями, координуючись із внутрішнім та зовнішнім змістом лексем (А. Білецький, Р. Кісь, О. Потєбня та ін.), то екстралінгвістичний контекст текстових медіаповідомлень є порівняно новим і перспективним аспектом досліджень, що особливо важливий у потрактуванні лінгвоскладової медіатексту. Медійний континуум, як і художній чи науковий, не існує ізольовано, потребуючи зіставлення і кооперації з іншими галузями життєдіяльності людини. Екстралінгвістичний контекст медіатекстів вагомо узалежнений від соціальних чинників, в яких важливу роль відіграє застосування попередніх лінгводосвідів у прочитанні текстів. Як правило, більшість медіатекстів аналізують, репрезентують, інтерпретують у координатах інших текстів, засвідчуючи у такий спосіб явище інтертекстуальності, паратекстуальності та метатекстуальності як питома філологічних підходів до осмислення тексту загалом.

Ефективність медіаграмотності у процесі роботи з текстовими повідомленнями полягають в умінні обирати/визначати/зчитувати правдиві коди тексту. В інтерпретації медіаповідомлень важливу роль відіграє цільова аудиторія, яка, отримуючи певні повідомлення, бере активну участь у їхньому поширенні, відтворенні та формуванні змістів. Отримуючи інформацію у різних формах, – текстове повідомлення, зображення, аудіоповідомлення тощо, – реципієнт має виробити навик її грамотної інтерпретації. Відтак аналіз, перевірка, оцінювання стають пріоритетними процедурами у роботі з медійною інформацією, формуючи індивідуальну практику медіаграмотності. Так, наприклад, набуття навиків медіаграмотності у процесі роботи з відеокomпонентами медійного континууму, за Р. Гобс, підпорядковані чіткому алгоритму, що передбачає визначення: 1) чи правдиве зображення?; 2) які значення можуть вбачати реципієнти у зображеннях?; 3) як слова координуються із зображенням?; 4) як автори зображень формують значення/розуміння зображень?; 5) чому зображення мають емоційний вплив? (Hobbs R., 1997: 163-164). Як бачимо, навіть у процесі перцепції відеоповідомлення реципієнт потребує базових лінгвістичних навиків аналізу й

інтерпретації мовних кодів, що засвідчують панорамне сприймання медіаповідомлення, прояв психоемоційних реакцій на повідомлення, асоціювання.

Висновки та перспективи

Широке застосування у різних сферах життєдіяльності особистості засобів масової інформації сприяє формуванню навиків медіаграмотності як одного з визначальних елементів медіаосвіти, що активно впроваджується у сучасному науковому та освітньому просторі. Медіаграмотність забезпечує отримувача інформації від її фальшивості чи недоброчесності, розвиваючи навички аналізу, відбору, інтерпретації і представлення медійної інформації у різних формах. Передусім вона зорієнтована на формування компетенцій розуміння ЗМІ, їхніх впливів на суспільство, можливості відображати і навіть формувати реальність, орієнтуватися в медійному середовищі, виробляти навички критичного осмислення і критичної перцепції інформації, розрізнення достовірних і фейкових даних, викриття прихованих ідеологій медіаконтенту тощо. Принципи медіаграмотності враховують різні тенденції до осмислення медійного континууму, координуючись з окремими аспектами лінгвістики, психології, соціології, політології, філософії, виробляючи загальні прийоми і принципи декодування медійного континууму – збір, аналіз, синтез, систематизацію, групування, сприймання, оцінювання, фільтрування, зіставлення, індукцію, дедукцію, розуміння прочитаного, письмові навички, критичне читання, критичне слухання тощо. Медіаповідомлення, що розбудовані на текстах як знакових одиницях мови, доцільно інтерпретувати із застосуванням когнітивно-лінгвістичного методу, що дозволяє сформуванню коло особистісних перцепцій, задіяти асоціативне мислення індивіда, виявити специфічні психоемоційні реакції на знаки тексту. Огляд наукової лектури з медіаграмотності сприяє засвоєнню ключових підходів в аналізі цього явища. Вони можуть бути застосовані в освітньому процесі й описані як особисті досвіди авторів, що має перспективу подальших наукових студій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Баришполец, 2009 – Баришполец О., Найдъонова, Л. Мироненко Г та ін. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
- Іванов, 2016 – Іванов В., Волошенюк О., Мокрогуза О. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін. Київ : Центр вільної преси; Академія української преси, 2016. 201 с.
- Іванов, 2012 – Іванов В., Волошенюк В. Медіаосвіта та медіаграмотність. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
- Сизонов, 2017 – Сизонов Д. Психолінгвістичні основи медіаграмотності: до проблеми інтерпретації медіатекстів. *Наука і освіта*. 2017. № 7. С. 82-88.
- Adams, 2001 – Adams D., Hamm M. Literacy in a multimedia age. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 2001. 199 p.
- Archer, 2006 – Archer S. Thought beats: New technology, music video and media education. *Media International Australia Incorporating Culture & Policy*. 2006. Issue 120. P. 142-155.
- Aufderheide, 1993 – Aufderheide P., ed. Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Brown, 1998 – Brown J. Media literacy perspectives. *The Journal of Communication*. 1998. Issue 48 (1). P. 44-57.
- Buckingham, 1995 – Buckingham D. Media education and the media industries: Bridging the gaps? *Journal of Educational Television*. 1995. Issue 21 (1). P. 7.
- Buckingham, 1998 – Buckingham D. Media education in the UK: moving beyond protectionism. *The Journal of Communication*. 1998. Issue 48 (1). P. 33-43.
- Buckingham, 2003 – Buckingham D. Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003. 216 p.

- Considine, 2002 – Considine D. Media literacy: National developments and international origins. *Journal of Popular Film & Television*. Issue 30 (1). P.7.
- Danesi, 2009 – Danesi M. Dictionary of media and communications. New York & London: M. E. Sharpe, Inc., 2009. 336 p.
- Hobbs, 1997 – Hobbs R. Expanding the concept of literacy. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*, volume six. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. P. 163–183.
- Hobbs, 1998 – Hobbs R. The seven great debates in the media literacy movement. *The Journal of Communication*. 1998. Issue 48 (1). P. 16-32.
- Hobbs, 2004 – Hobbs R. A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist*. 2004. Issue 48 (1). P. 42-59.
- Hobbs, 2005 – Hobbs R. The state of media literacy education. *The Journal of Communication*. 2005. Issue 55 (4). P. 865-871.
- Erstad, 2008 – Erstad, O., Ø. Gilje. Regaining impact: Media education and media literacy in a Norwegian context. *NORDICOM Review*. 2008. Issue 29 (2). P. 219-230.
- Erstad, 2007 – Erstad, O., Gilje Ø. Remixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*. 2007. Issue 32 (2). P. 183-198.
- Kubey, 1998 – Kubey R. Obstacles to the development of media education in the United States. *The Journal of Communication*. 1998. Issue 48 (1). P. 58-69.
- Kubey, 2003 – Kubey R. Why U.S. media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television New Media*. 2003. Issue 4 (4). P. 351-370.
- Kubey, 2004 – Kubey R. Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *American Behavioral Scientist*. 2004. Issue 48 (1). P. 69-77.
- Livingstone, 2004 – Livingstone S. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 2004. Issue 7. P. 3–14.
- Martens, 2010 – Martens H. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*. 2010. Issue 2. P. 1–22.
- McDougall, 2006 – McDougall, J. Media education and the limits of assessment. *Media International Australia Incorporating Culture & Policy*. 2006. Issue 120. P. 106-116.
- Mažeikienė, 2021 – Mažeikienė V., Vaičiūnienė V. The Relationships between Media and Information Literacy and Systemic Functional Linguistics. *Socialinių mokslų studijos*, 2021. Issue 12. P. 99-116.
- Potter, 2004 a – Potter W. Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*. 2004. Issue 48 (2). P. 266-272.
- Potter, 2004 b – Potter W. *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. 320 p.
- Silverblatt, 1997 – Silverblatt, A., Eliceiri, E. M. E. *Dictionary of media literacy*. Westport, CT: Greenwood Press, 1997. 234 p.
- Volcic, 2006 a – Volcic, Z., Erjavec K. Becoming media literate? Media education in Slovenia after ten years. *Journalism & Mass Communication Educator*. 2006. Issue 61 (3). P. 284-296.
- Volcic, 2006 b – Volcic Z., Erjavec K. Success for media education in Slovenia: What next? *Media Development*. 2006. Issue 53 (1). P. 47-52.

REFERENCES

- Baryshpolets, 2009 – Baryshpolets O., Naidonova, L. Myronenko H. ta in. Mediakultura osobystosti: sotsialno-psykholohichni pidkhid [Media culture of personality: a social-psychological approach]. Kyiv : Milenium, 2009. 440 s. [in Ukrainian]
- Ivanov, 2016 – Ivanov V., Volosheniuk O., Mokrohuza O. Mediahramotnist na urokakh suspilnykh dystsyplin [Media literacy in social studies classes]. Kyiv : Tsentr vilnoi presy; Akademiia ukrainskoi presy, 2016. 201 s. [in Ukrainian]
- Ivanov, 2012 – Ivanov V., Volosheniuk V. Mediaosvita ta mediahramotnist [Media education and media literacy]. Kyiv : Tsentr vilnoi presy, 2012. 352 s. [in Ukrainian]
- Syzonov, 2017 – Syzonov D. Psyholinhvistychni osnovy mediahramotnosti: do problemy interpretatsii mediatektiv [Psycholinguistic foundations of media literacy: to the problem of interpreting media texts]. *Nauka i osvita*. 2017. № 7. S. 82-88. [in Ukrainian]
- Adams, 2001 – Adams D., Hamm M. Literacy in a multimedia age. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 2001. 199 p.
- Archer, 2006 – Archer S. Thought beats: New technology, music video and media education. Media International Australia Incorporating Culture & Policy. 2006. Issue 120. P. 142-155.
- Aufderheide, 1993 – Aufderheide P., ed. Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Brown, 1998 – Brown J. Media literacy perspectives. The Journal of Communication. 1998. Issue 48 (1). P. 44-57.
- Buckingham, 1995 – Buckingham D. Media education and the media industries: Bridging the gaps? Journal of Educational Television. 1995. Issue 21 (1). P. 7.
- Buckingham, 1998 – Buckingham D. Media education in the UK: moving beyond protectionism. The Journal of Communication. 1998. Issue 48 (1). P. 33-43.
- Buckingham, 2003 – Buckingham D. Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003. 216 p.
- Considine, 2002 – Considine D. Media literacy: National developments and international origins. Journal of Popular Film & Television. Issue 30 (1). P.7.
- Danesi, 2009 – Danesi M. Dictionary of media and communications. New York & London: M. E. Sharpe, Inc., 2009. 336 p.
- Hobbs, 1997 – Hobbs R. Expanding the concept of literacy. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age, volume six. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. P. 163–183.
- Hobbs, 1998 – Hobbs R. The seven great debates in the media literacy movement. The Journal of Communication. 1998. Issue 48 (1). P. 16-32.
- Hobbs, 2004 – Hobbs R. A review of school-based initiatives in media literacy education. American Behavioral Scientist. 2004. Issue 48 (1). P. 42-59.
- Hobbs, 2005 – Hobbs R. The state of media literacy education. The Journal of Communication. 2005. Issue 55 (4). P. 865-871.
- Erstad, 2008 – Erstad, O., Ø. Gilje. Regaining impact: Media education and media literacy in a Norwegian context. NORDICOM Review. 2008. Issue 29 (2). P. 219-230.
- Estdad, 2007 – Erstad, O., Gilje Ø. Remixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. Learning, Media and Technology. 2007. Issue 32 (2). P. 183-198.
- Kubey, 1998 – Kubey R. Obstacles to the development of media education in the United States. The Journal of Communication. 1998. Issue 48 (1). P. 58-69.
- Kubey, 2003 – Kubey R. Why U.S. media education lags behind the rest of the English-speaking world. Television New Media. 2003. Issue 4 (4). P. 351-370.
- Kubey, 2004 – Kubey R. Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. American Behavioral Scientist. 2004. Issue 48 (1). P. 69-77.

- Livingstone, 2004 – Livingstone S. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 2004. Issue 7. P. 3–14.
- Martens, 2010 – Martens H. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*. 2010. Issue 2. P. 1–22.
- McDougall, 2006 – McDougall, J. Media education and the limits of assessment. *Media International Australia Incorporating Culture & Policy*. 2006. Issue 120. P. 106-116.
- Mažeikienė, 2021 – Mažeikienė V., Vaičiūnienė V. The Relationships between Media and Information Literacy and Systemic Functional Linguistics. *Socialinių mokslų studijos*, 2021. Issue 12. P. 99-116.
- Potter, 2004 a – Potter W. Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*. 2004. Issue 48 (2). P. 266-272.
- Potter, 2004 b – Potter W. *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. 320 p.
- Silverblatt, 1997 – Silverblatt, A., Eliceiri, E. M. E. *Dictionary of media literacy*. Westport, CT: Green-wood Press, 1997. 234 p.
- Volcic, 2006 a – Volcic, Z., Erjavec K. Becoming media literate? Media education in Slovenia after ten years. *Journalism & Mass Communication Educator*. 2006. Issue 61 (3). P. 284-296.
- Volcic, 2006 b – Volcic Z., Erjavec K. Success for media education in Slovenia: What next? *Media Development*. 2006. Issue 53 (1). P. 47-52.

Received: 06 March, 2023