

УДК 371.68:004.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209327>

Гліб ГОЛОВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1734-6430,
кандидат педагогічних наук, директор
Коледжу преси та телебачення
(Миколаїв, Україна) g.golovchenko@gmail.com

ВИХОВАННЯ МЕДІА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ У США ТА КАНАДІ

Дослідження висвітлює проблему виховання медіаграмотності та медійних компетентностей у сучасному суспільстві, без яких неможливе активне використання інформаційного контенту телебачення, радіо, преси, Інтернету. Автор звертається до конструктивних ідей зарубіжного досвіду (зокрема США та Канади) з метою його творчого використання у вітчизняній практиці, оскільки в цих країнах медіаосвіті надається першочергового значення, і заходи з підвищення рівня медіаграмотності проводяться протягом майже півстоліття. Проаналізовано чинники інтеграції медіаосвіти у зміст навчальних дисциплін середньої освіти в закладах США та Канади. З'ясовано, що цілі та завдання медіаосвіти реалізуються у шкільних навчальних планах і програмах через інші навчальні предмети як наскрізний навчальний план. Виявлено навчальні предмети середньої школи, у змісті яких інкорпороване медіанавчання (англійська мова, інформатика, технологічні науки тощо). Констатовано, що провадження медіаосвіти у вищій школі відбувається шляхом включення спеціальних медіаосвітніх курсів у навчальні плани. Висвітлено завдання медіаосвіти у вищій школі, що полягає у формуванні професійно значущих навичок, затребуваних ринком праці, а також у розвитку соціальної цифрової компетентності, тобто цифрового громадянства. Проведено порівняльний аналіз особливостей розвитку медіа та цифрової компетентності у країнах дослідження на різних рівнях освіти. Зроблено висновок щодо більш активного процесу медіаосвіти на рівні середньої школи, в якій розвиток медійних компетентностей учнів відбувається через розвиток її складників: інформаційної компетентності; критичного мислення; комунікативних навичок; навичок продукування медіатекстів. У вищій школі (коледжах та університетах) медіаосвіта реалізується у двох напрямках: як інтегрований компонент в існуючі навчальні дисципліни / курси чи як окрема навчальна дисципліна / курс. Причому основну увагу приділено навичкам медіа аналізу, акцентується розвиток аналітичних умінь студентів. Автор пропонує своє бачення умов ефективної реалізації медіаосвіти у формальному освітньому середовищі та необхідності інкорпорування відповідних принципів до медіаосвітньої діяльності.

Ключові слова: медіаосвіта, медійні компетентності, медіаграмотність зміст навчання, заклади середньої освіти, заклади вищої освіти, США та Канада.

Glib GOLOVCHENKO,
orcid.org/0000-0003-1734-6430
Candidate of Pedagogical Sciences, Director
of College of Press and Television
(Mykolaiv, Ukraine) g.golovchenko@gmail.com

DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCES IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE USA AND CANADA

The paper is devoted to the issue of media literacy and media competences development in modern society which enables the use of television, radio, press, Internet information content. The author turns to constructive ideas of foreign experience (the USA and Canada) with the aim of its creative implementation in Ukrainian as in these countries media education is the issue of high priority and the development of media literacy has been carried out for about half a century. The factors of integration of media education into the content of subjects in study in secondary schools and higher educational establishments in the USA and Canada have been analysed. It is shown that aims and tasks of media education are implemented across the curriculum. Subjects in secondary school in which media education is incorporated have been identified (English, information, technological sciences etc). In higher educational establishments special media education courses are included into curriculum. The aim of media education on this level has been determined (development of professionally important skills required by labour market, development of social digital competence or digital citizenship). The comparative analysis of peculiarities of media and digital competences development on different educational levels has been carried out. The conclusion about more active media educational process in secondary schools has been made, in which the development of students' media competences is carried out by means of development of its components: information competence, critical thinking, communication skills, skills of media production. The author stresses that in higher educational establishments (colleges and universities) media education is implemented in

two directions: as integrated component in current curriculum or as separate subject. The main attention is paid to the development of media analysis skills, and analytical thinking. He author suggests his view on effective implementation of media education in formal educational environment and necessity to incorporate relative principals into media educational activity.

Key words: *media education, media competences, media literacy, content of education, secondary schools, higher educational establishments, USA & Canada.*

Постановка проблеми. За умов стрімкого розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій основне завдання теоретиків і практиків освіти полягає у спрямуванні цього процесу на формування у населення культури спілкування з медіа, критичної інтерпретації, оцінювання й аналізу медіаінформації, тобто виховання медіаграмотної особистості. Без належного рівня медіаграмотності в сучасному суспільстві неможливе активне використання інформаційного контенту телебачення, радіо, преси, Інтернету. Медіаграмотність допомагає в розумінні соціокультурного і політичного контексту, сприйнятті, аналізу, оцінюванні та створенні медіатекстів.

На сучасному етапі модернізації освіти в Україні актуальним є вивчення досвіду зарубіжних країн із метою творчого використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду. Нашу увагу привернули США та Канада з огляду на те, що в них медіаосвіті надається першочергового значення, і заходи з підвищення рівня медіаграмотності проводяться протягом майже півстоліття.

Аналіз досліджень. Актуальні питання медіаосвіти завжди були в центрі наукового інтересу вітчизняних і зарубіжних науковців. Історію зародження і розвитку медіаосвіти досліджували Дж. Гербнер, М. Грейго, Р. Хоббс та ін. Багато українських науковців (В. Іванова, О. Волошенюк, Л. Кульчинська, Т. Іванова, Ю. Мірошніченко) присвятили свої праці визначенню медіаосвіти та медіаграмотності, концептуальних підходів до їх розуміння, рис схожості та відмінностей. Їхні дослідження підтверджують ефективність використання медіаосвітніх технологій у процесі навчання фахівців різних галузей. Американські теоретики медіаосвіти вважають, що медіаосвітні принципи є ключовими концептами, якими керуються педагоги, котрі навчають медіаграмотності й одночасно допомагають віднайти консенсус у теоретичних засадах медіаосвіти (Hobbs, 2010). Канадські вчені К. Вільсон, Б. Дункан підкреслюють, що принципи медіаосвіти «дають педагогам спільну мову і можливість для дискусії» (Wilson & Duncan, 2008) оскільки принципи створюють фундамент і теоретичне підґрунтя медіаосвіти сьогодні.

Проте вивчення механізмів включення питань медіаграмотності у зміст середньої та вищої школи

в навчальних закладах США та Канади здійснено недостатньо в українському науковому просторі, хоча набуває дедалі більшої актуальності.

Метою дослідження є порівняльний аналіз принципів виховання медіакомпетентностей в освітньому процесі середньої та вищої школи в США і Канаді.

Виклад основного матеріалу. За умов дедалі більшого використання молоддю і дітьми телекомунікаційних засобів необхідно пам'ятати, що мобільні телефони, смартфони, відеоігри, соціальні мережі, інтерактивні дошки чи Інтернет автоматично не покращать освіту, власне, як не зробили цього телебачення і радіо. На думку Р. Хоббс, цифрові новинки подекуди можуть навіть знизити академічну успішність дітей у навчанні, оскільки можуть на довгий час відволікти учнів від виконання домашніх завдань і підготовки до занять (Hobbs, 2010). Він переконаний, що позитивні результати будуть отримані за таких умов:

- батьки звертатимуть увагу на те, як їхні діти використовують екранні медіа вдома та зможуть збалансувати їхню діяльність за екраном монітора з іншими формами гри і навчання, щоб водночас захистити і розвивати їх; люди різного віку матимуть внутрішню потребу ставити критичні запитання про автора, мету та його думку у кожному повідомленні незалежно від його виду (політична кампанія, фармацевтична реклама, репортажі, дослідження, думки політиків, відомих людей) і місця розміщення (веб-сайти, новини на передовицях, електронна пошта, блоги тощо);

- педагоги будуть використовувати інструктивні методи для дослідження ролі новин і поточних подій у суспільстві, проводити паралелі з художньою літературою, наукою, охороною здоров'я, історією, «будувати мости» між реальним і шкільним життям, що підтримуватиме прагнення учнів навчатися упродовж життя;

- люди різного віку будуть відповідальними та культурними у своїй комунікативній діяльності, ставитимуться з пошаною до інших, дотримуватимуться соціальних норм поведінки, що розвиватиме особисту відповідальність за свої вчинки онлайн чи офлайн;

- основною частиною навчання для учнів стане створення автентичних повідомлень для

реальної аудиторії з використанням цифрових засобів, образів, мови, звуку та інтерактивності, що розвиватиме знання і навички та відкриє силу її ефективність комунікації;

– люди усіх сфер діяльності зможуть досягати поставлених цілей завдяки вмінню шукати, знаходити, ділитися та використовувати інформацію для вирішення проблем, розвиваючи свої здатності доступу, аналізу, оцінки, комунікації та обміну ідеями та інформацією, беручи активну участь у соціальному житті громад, нації та світу.

Дослідження, проведені науковцями американського університету Дьюк (Duke University), Північна Кароліна, свідчать, що комп'ютери використовуються дітьми вдома переважно для розваг. Причому зазначається, що учні 5–8 класів починають навчатися набагато гірше, відтоді як вдома у них з'являються комп'ютер та Інтернет. Занепокоєння викликав аналіз успішності 150 тис. американських учнів із читання та математики до і після того, як вдома з'явився комп'ютер. Його результати свідчать про те, що їхні оцінки значно погіршилися порівняно з оцінками учнів із малозабезпечених сімей, які взагалі не мали комп'ютера (Vigdor, Ladd & Martinez, 2014). Очевидно, учні школи відволікаються від підготовки шкільних завдань на соціальні мережі, відео з YouTube, онлайн-ігри.

Перед педагогами постає важливе завдання – зробити цифрову і медіаграмотність основою сучасної освіти, як у межах, так і поза навчальним закладом. У цьому контексті важливе завдання школи (для позначення якої в США та Канаді використовують скорочення K-12) полягає в тому, щоб навчити підростаюче покоління бути «мудрим споживачами та творцями медіаінформації». Причому, як наголошує президент і засновник американської правозахисної організації «Медіаграмотність зараз» (Media Literacy Now) Е. МакНейл, вони повинні розумно використовувати всі види медіа, а не лише відео, яке учні розміщують на YouTube, або довідкового чи інформаційного сайту у школі. Головне, на його думку, розумно користуватися «усіма медіа і постійно» (Merrin, 2014: 15).

Незважаючи на те, що нині медіаосвіту сприймають як окрему сферу педагогічних досліджень, її цілі та завдання реалізуються у шкільних навчальних планах і програмах через інші навчальні предмети. Причому не через одну навчальну дисципліну, а одночасно через кілька. Такий підхід було названо «наскрізний навчальний план» («across the curriculum») (Stein & Prewett, 2009: 132).

Наше вивчення показало, що в обох країнах традиційно так склалося, що медіаосвітній роз-

виток дітей і молоді відбувався у школі на заняттях із «мистецтва мовлення англійською мовою» (English Language Arts) чи просто на заняттях із «англійської мови». Аналіз методичної літератури з питання розвитку медіанавичок на заняттях із мистецтва мовлення англійською свідчить, що учителі розвивають у своїх учнів усі складники медіакомпетентності: інформаційну грамотність, критичне мислення, розуміння новин, візуальну і цифрову грамотність, використовуючи різні педагогічні технології. Учні вивчають, як слова, зображення, графіки і звуки впливають на зміст повідомлення, та визначають їхні особливості.

Загалом у 50 штатах США у навчальних програмах з англійської мови певним чином згадується медіаосвіта (Ward-Barnes, 2010). У канадських провінціях питання розвитку медіаграмотності на заняттях із мистецтва мовлення англійською мовою регулюються Фондом освіти (Atlantic Province Education Foundation). Методична допомога учителям англійської мови для розвитку медіакомпетентності їхніх учнів надається через онлайн-ресурс Media Smarts. Медіакомпетентність формується в межах розвитку загальних мовленнєвих навичок: усне і письмове мовлення, аудіювання, читання, огляд і висловлення своєї думки та інші форми репрезентації інформації.

Узагальнюючи зміст занять з англійської мови в обох досліджуваних країнах, відзначимо схожу рису – розвиток медіакомпетентності учнів школи через розвиток її складників. Інформаційна компетентність формується через розвиток дослідницьких навичок учнів; уміння розуміти новини через читання та письмовий огляд нехудожньої літератури, пошук невідповідностей у написаному і в реальному житті; критичне мислення розвивається через зіставлення різних текстів соціальної спрямованості з реальністю; навички комунікації активізуються під час аналізу й обговорення технологій створення фільму; навички продукування медіатекстів розвиваються через створення учнями мультимедійних презентацій своїх проєктів, перетворення текстової чи графічної інформації на цифрову; використання різних медіазасобів для створення оповідання та перенесення його на екран. Таким чином, діяльність учителя англійської мови має бути орієнтована на досягнення поставлених у навчальній програмі цілей і відповідність стандартам освіти, а також на задоволення особистих і соціальних інтересів.

Проаналізовані матеріали дозволяють зробити висновок щодо включення медіаосвітніх цілей у

вивчення соціальних наук, що відбулося пізніше порівняно з вище описаним вивченням англійської мови. Проте переважна більшість учителів соціальних дисциплін, як свідчать результати їх опитування (Tuggle, Don Sneed & Wulfemeyer, 1999: 68), вважають медіаосвіту найбільш необхідним і належним предметом для проведення занять із соціальних предметів у школі.

Зазвичай навчальні програми із загальноосвітніх дисциплін включають завдання розвитку медіакомпетентності у загальні навчальні результати, що відповідає освітнім стандартам і є аналогічним для англійської мови. Однак зауважимо, що учителі віддають перевагу простому інформуванню учнів про відомі історичні факти і події, не вдаючись до здійснення критичних досліджень і представлення власної думки про них. На думку Р. Хоббс, така методика більш типова для вищої школи, де студентами проводяться різні соціологічні дослідження (традиційні та з використанням новітніх технологій) і розвиваються медіанавички. У школі в рамках загальноосвітніх дисциплін розвиток інформаційної та медіаграмотності, наприклад, можливий через оцінку джерел і якості інформації під час проведення історичного дослідження; порівняння прав і обов'язків громадян двох країн чи їх культури, пошук схожих і відмінних рис; аналіз ролі особистості в історичному аспекті та на сучасному етапі; пояснення, аналіз і порівняння ефективності різних методів громадського впливу на політику країни, уряд та ін. За проаналізованими матеріалами, у США медіаосвітні навички формуються під час вивчення таких загальноосвітніх дисциплін: історії, економіки, географії, цивільних наук, політики, культури у 34 штатах Америки (Ward-Barnes, 2010: 98).

У Канаді цифрова та медіаграмотність виховується в межах таких галузей знань, як громадянство, право, управління, влада, культурне різноманіття, час, неперервність і зміни, рішення, люди, суспільство й економіка, довкілля.

Здійснений нами аналіз розвитку цифрової та медіакомпетентностей під час вивчення загальноосвітніх предметів у досліджуваних країнах уможливив виокремлення причин ефективності їх розвитку саме в контексті дисциплін соціального спрямування. Однією з таких причин є те, що медіазасоби можуть достатньо привабливо висвітлювати інформацію про людей, місця і події в художній чи публіцистичній формі. По-друге, засоби масової комунікації формують ставлення і думку про історію, уряд і політику, визначають громадянську позицію учня. Медіаосвіта через загальноосвітні предмети поглиблює розуміння

учнями ролі засобів масової комунікації у формуванні та поширенні знань про світ. Також сприяє розвитку аналітичних вмінь і навичок відокремлення видумки від реальних фактів. Крім того, є важливим інструментом вивчення питань демократії, громадянства та політичних процесів у своїх країнах (Stein & Prewett, 2009).

Розвиток медіаграмотності школярів відбувається і під час вивчення мистецьких дисциплін. Здійснений ретроспективний аналіз показав, що розвиток медіаграмотності учнів школи завдячує використанню фільмів на заняттях із мистецтва починаючи ще з 1960–1970-х рр. Фільми розглядалися як витвори мистецтва, які учні могли проаналізувати й оцінити. Але й нині сучасні медіа вважаються видами мистецтва, котрі потрібно оцінювати і вивчати (Stein & Prewett, 2009).

Оскільки мистецтво приносить насолоду, вважається, що медіаосвіта в рамках занять із мистецтва відіграє позитивну роль і розвиває здатність насолоджуватися мистецтвом, цінувати прекрасне, отримувати задоволення від медіапродукції. Недоліком у розвитку цифрової та медійної компетентності учнів К-12 на заняттях із мистецтва може бути право вибору мистецького витвору, який насамперед належить учителю і залежить від його / її вподобань. Те, що дійсно подобається учням, може бути проігнороване учителем, а тому учні не отримують того задоволення, яке могли б отримати від своїх улюблених медіатекстів.

Бажання захистити дітей від широкомасштабного маркетингу нездорових продуктів, таких як алкоголь, тютюн і цукристі продукти, стало стимулом для впровадження медіаосвіти у шкільні предмети, що належать до наук про здоров'я (K-12 Health Studies). Нині в рамках цих навчальних дисциплін практикується звернення до таких питань, як здоров'я учня, особливості його / її тіла, статури, самооцінка, ожиріння, розлади під час споживання їжі, гігієна, паління, вживання наркотиків та алкоголю, насильство, секс і ризикована поведінка (Hobbs, 2010). Навчальні програми з охорони здоров'я виходять із загальноприйнятих наукових фактів і загальнолюдських норм про здоровий спосіб життя. Їх мета – сформувати в учнів навички здорового способу життя. Деякі учителі творчо підходять до реалізації поставленої мети і практикують медіаосвітні технології для цього. Наприклад, через проведення досліджень критичного характеру й аналізу їх результатів допомагають учням довести важливість здоров'язберігаючих технік у різних освітніх спільнотах. Часто учні отримують завдання

створити медіатекст із використанням різних медіазасобів для підвищення обізнаності шкільного співтовариства про вплив поведінки на проблеми зі здоров'ям. У 45 штатах США медіаосвіта присутня у навчальних програмах із питань охорони здоров'я (Ward-Barnes, 2010: 87).

Наше вивчення показало, що зазвичай на заняттях з інформатики (K-12 Technology Education) відбувався процес формування в учнів технічних навичок використання комп'ютерної техніки. Натомість навички критичного мислення залишалися поза увагою. Проте з розвитком і появою нових засобів масової інформації та комунікації, вимогами нових видів бізнесу, виникненням потреби у більш критичних і досвідчених фахівцях із високим рівнем технічних компетентностей заняття у школі з технічних дисциплін почали включати елементи медіаосвіти з молодіжних медіа, цифрової етики, онлайн-безпеки та ін. Водночас на таких заняттях рідко спостерігається міждисциплінарний підхід, зокрема зв'язок з історичними предметами, культурологією чи соціальними науками.

У США у Північній Кароліні розвиток медіаграмотності було включено до навчальних планів з інформатики у всіх школах штату ще в середині 1990-х рр. (Hobbs, 2010: 53). На важливе значення розвитку не лише технічних навичок на шкільних заняттях із комп'ютерної грамотності вказували й освітні організації США. Вони виступали за інтеграцію змісту й розвитку комп'ютерних навичок, проголошуючи, що комп'ютерні навички не повинні розвиватися в ізоляції. Окремі «комп'ютерні заняття», де відпрацьовується лише технічна сторона, дійсно не допомагають учням навчитися осмислено їх застосовувати.

Аналіз навчальних програм із технологічних наук у провінціях Канади свідчить, що вже нині в навчальних програмах наявні обов'язкові міждисциплінарні зв'язки між технологічною та медіаосвітою. Технологічна грамотність розглядається як здатність використовувати технологічні системи, технологічні види діяльності та приймати виважені рішення щодо різних технологічних питань. У контексті розвитку цифрових і медійних компетентностей учні навчаються визначати ризики використання медіазасобів, дізнаються і практикують правила безпеки, розвивають навички управління ризиками (risk management), навчаються визначати кібер-шахрайство, виконувати правила етичної поведінки онлайн, правила комп'ютерної етики щодо авторських прав, соціальної взаємодії, цензури, цитування, плагіату та ін.

Іншою можливістю здобуття учнями медіаосвіти в K-12 є альтернативний підхід, коли

необхідні медіаосвітні компетентності формуються під час вивчення окремих навчальних дисциплін із медіаосвіти. Вони можуть називатися по-різному. Один із варіантів – журналістика (K-12 Journalism) чи медіавиробництво (K-12 Media Production). Переважно заняття із журналістики проводяться у старших класах школи. Завдання дисципліни – навчити учнів старшої школи готувати шкільну газету, шкільні оголошення по внутрішньому радіо, вести блог новин школи чи сторінку в соціальних мережах, висвітлювати життя школи та місцевої громади. Педагоги використовують технології, характерні для молодіжних медіазасобів, що допомагає учням відтворювати інтереси та цінності молоді у виробництві нових медіа повідомлень.

Потрібно наголосити, що, на відміну від інтегрованого підходу, альтернативний не так широко впроваджується в освітній діяльності школи. Проте позитивні зрушення все ж мають місце. Так, у навчальних планах американських шкіл у 2010 р. окремі медіаосвітні курси є лише у 7 штатах (Ward-Barnes, 2010).

Описана вище ситуація з медіаосвітою на рівні K-12 спостерігається і на рівні вищої освіти. Однак подібність на цьому завершується. Медіаосвіта рівня K-12 та коледжу й університету є відмінною.

Незважаючи на прискіпливу увагу до розвитку медіакомпетентностей учнів на рівні K-12, подальший розвиток медіа освітніх навичок на рівні вищої школи, на думку американського дослідника Г. Шмідта (Schmidt, 2012: 65) з університету в штаті Пенсильванія, не відбувається взагалі або на нього просто не звертають увагу. Причини такого стану медіаосвіти у вищій школі він вбачає в міждисциплінарній сутності медіа освітніх цілей та обмеженій кількості медіа освітніх програм у коледжах та університетах.

Аналіз навчальних програм і курсів університетів США і Канади свідчить, що дійсно їх перелік є доволі обмеженим. Це підтверджується дослідженнями американських науковців Л. Штурмана й А. Сілверблата (Silverblatt & Stuhlman, 2007), які з'ясували, що лише 65% американських коледжів і університетів США пропонують такі курси. Зауважимо, однак, що це стосується наявності самого терміна «медіаосвіта» у назві навчального курсу. У жодному разі це не означає відсутність у системі вищої школи навчальних дисциплін, в рамках яких провадиться розвиток медіакомпетентностей студентів. Ми вважаємо, що компетентності студентів, пов'язані з використанням медіазасобів, створенням, аналізом медіапродукту, продо-

вжують розвиватися в освітньому процесі у вищій школі (Mihailidis & Thevenin, 2013). Спроби виміряти програмні результати навчання за переліком навчальних дисциплін у навчальних планах не є об'єктивними. Для отримання більш точної картини стану медіаосвіти у вищих навчальних закладах необхідне насамперед здійснення спеціальних прикладних досліджень, наприклад, «визначення студентами, якою мірою навчальний курс і його зміст спрямовано на розвиток їхніх медіа компетентностей» (Schmidt, 2012).

Проте низка науковців США все ж таки підтримують ідею провадження медіаосвіти у вищій школі, включивши спеціальні медіаосвітні курси в навчальні плани. На їхнє переконання (Mihailidis & Thevenin, 2013), окремі медіа курси позитивно вплинуть на студентів і їх здатності розуміти та дотримуватися основних принципів медіаосвіти та медіавиробництва. Саме окремі медіаосвітні курси у вищій школі стануть тим інструментарієм, завдяки якому студент стане «повністю медіаосвіченим», зможе відповісти, як споживає медіа продукцію та як залучений до її функціонування та виробництва. Зазначимо, що деякі громадські освітні організації також підтримують цю ідею, зокрема Асоціація американських коледжів та університетів (AACU – Association of American Colleges and Universities), Національна асоціація комунікацій (National Communication Association), Акредитаційна рада з освіти в журналістиці та масової комунікації (Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication).

Зважаючи на «непевний» стан медіаосвіти у вищій школі, відсутність однаковості щодо її провадження як окремого напрямку (Kubey, 2004), введення окремої навчальної дисципліни до навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти має на увазі виконання комплексного процесу, що йому передують: дослідження її переваг, засідання кафедри, створення проекту нового навчального плану, його обговорення, рецензування, схвалення адміністрацією освітнього закладу, фінансове забезпечення тощо. Крім того, коли має місце зміна навчального плану, необхідна розробка нового навчально-методичного забезпечення і здійснення відповідної підготовки педагогічного персоналу. Враховуючи викладене, введення нового окремого навчального курсу з медіаосвіти сприятиме вирішенню принаймні деяких питань і задоволенню потреб щодо повної медіаосвіти студентів і їхніх викладачів, які нині потребують уваги (Cubbage, 2018: 3). На думку дослідниці, проблема медіаосвіти у вищій школі загострюється з кожним днем, роком, поколінням

у зв'язку з тим, що цифрові технології, медіаповідомлення, нові медіаплатформи та медіапродукція стрімко стають складнішими, а проблеми залишаються не вирішеними.

Водночас існує і протилежна думка, що кафедри та педагоги, задіяні в медіаосвітній діяльності у вищій школі, все ж таки управляють програмами медіаосвіти і певним чином змінюють їх на потребу цифрового довілля, що динамічно розширюється. Це проявляється у включенні до наявних навчальних планів цифрових, мультимедійних чи «нових» медійних курсів. Однак такі зміни не є кардинальними. Причиною відсутності цілісного підходу до медіа освіти у вищій школі, ймовірно, є деякий супротив керівництва. Керівники кафедр і факультетів вважають за краще дотримуватися старих, традиційних моделей медіаосвіти, тому що вони знайомі та безпечні. Тому дослідниця пропонує розглядати цифрові медіа та все, що пов'язане з ними, як своєрідне «цифрове середовище», в якому для безпечного проживання та функціонування необхідно здобути повну медіаосвіту, результатами якої є розвинені критичні навички та навички виробництва медіапродукту. Причому така освіта потрібна усім студентам, а не лише тим, чия професія стосується медіазасобів.

Прогресивно налаштовані науковці та педагоги у США вважають, що вища освіта має відігравати вирішальну роль у розвитку цифрової та медіакомпетентностей сучасної людини, оскільки саме коледж та університет формують здатність до аналітичного мислення й усвідомлення себе як глобального громадянина (Cubbage, 2018; Butler, Fuentes-Bautista, Scharrer, 2018).

Як і на рівні школи, завдання медіаосвіти в коледжі та університеті є спільним – розвинути здатність учня чи студента розуміти світ, у якому вони живуть. Однак, на відміну від школи, в університеті завдання медіаосвіти полягає у формуванні професійно значущих навичок, затребуваних ринком праці, а також у розвитку соціальної цифрової компетентності, тобто цифрового громадянства. Тож пріоритетність у принципах провадження медіа освіти буде різнитися

Варто згадати, що коледж та університет доволі часто можуть стати останнім освітнім місцем формальної освіти, де можна розвинути ті компетентності, що стосуються розуміння і створення медіапродукції, уможливають активну участь у житті суспільства, у демократичних процесах у медіаепоху (Mihailidis, 2008; Schmidt, 2012).

Порівняння процесів формування і розвитку цифрової та медіакомпетентностей на двох

рівнях свідчить, що процес більш активний на рівні K-12. Такий висновок підтверджується прикладним дослідженням, виконаним американським вченим (Schmidt, 2012), який доводить, що саме у школі звертається більша увага на розвиток медіакомпетентності. Якщо розглядати розвиток медіакомпетентності як процес, який охоплює три категорії компетентностей: як використовувати медіа, як створювати медіа, як аналізувати медіа, то їх зіставлення у школі та у вищій школі дасть об'єктивну картину медіаосвіти на кожному із рівнів. Цілком зрозуміло, що на рівні школи першим двом категоріям приділяється більша увага. Необхідно навчити учнів, як користуватися медіазасобами (відео, веб, комп'ютерними програмами) та як створювати власну медіапродукцію (повідомлення, відео-фрагменти, презентації). На відміну від школи, студенти вже володіють згаданими навичками. Проте зауважимо, що ці навички розвинені переважно на базовому рівні, тобто щоденного користування медіатехнологіями, як, наприклад, відправлення електронної пошти, завантаження музики чи фільму, спілкування у соціальних мережах тощо. Складніші завдання (створення чи редагування веб-сторінки, використання аудіо чи відео редагування в комп'ютерному забезпеченні, створення власного блогу) багатьом студентам не під силу. Науковці відзначають, що часто студентів вищої школи переоцінюють у плані їхньої цифрової компетентності, вважаючи, що вони народжені за цифрової доби та змалечку вміють користуватися її перевагами (Hargittai, 2010). Однак дослідження Х. Шмідта демонструють, що більшість студентів коледжів відчувають нестачу навичок використання медіа-цифрових технологій і їх застосування. Тому подальший

розвиток цифрової та медіакомпетентностей, а саме користування та створення медіа, має продовжуватися у вищій школі.

Навичкам медіааналізу у вищій школі приділяється більше уваги, ніж у K-12, що цілком зрозуміло. У вищій школі акцентується на розвитку аналітичних умінь студентів. Проте це не означає, що інші дві категорії компетентностей, про які йшлося вище, повністю ігноруються. Усі три категорії взаємопов'язані. Розвиваючи одну складову частину, неможливо не розвивати й інші. Відмінність полягає у мірі розвитку зазначених компетентностей. Ефективність досягнення завдань медіаосвіти у формальній освітній ланці залежить від того, які принципи лежать у її основі.

Висновки. Отже, необхідність виховання медіаграмотності та медійних компетентностей у сучасному суспільстві стали причиною інтеграції медіаосвіти у зміст середньої освіти в США та Канади. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що медіаосвіта проводиться у школі (K-12) та вищій школі (коледжах та університетах) і реалізується у двох напрямках: як інтегрований компонент у наявні навчальні дисципліни / курси чи як окрема навчальна дисципліна / курс. Розвиток медійних компетентностей учнів середньої школи відбувається через розвиток її складників: інформаційної компетентності; критичного мислення; комунікативних навичок; навичок продукування медіатекстів. Ефективна реалізація поставлених завдань перед медіаосвітою у формальному освітньому середовищі можлива лише за умови інкорпорування відповідних принципів до медіаосвітньої діяльності. Таким чином, структура медіаосвіти у формальному освітньому середовищі у США і Канаді подібна змісту та типам медіаосвіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Butler, A., Fuentes-Bautista, M., Scharrer, E. Building media literacy in higher education: Department approaches, undergraduate certificate, and engaged scholarship. / Cabbage, J. (ed). Media literacy in higher education environments. Hershey, PA : IGI Global, 2018. P. 45–60.
2. Cabbage, J. Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments. USA : Bowie State University. 2018. 396 p.
3. Hargittai, E. Whose Space? Differences among Users and Non-Users of Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2008. Vol. 13. № 1. P. 276–297.
4. Hobbs, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, D.C, The Aspen Institute, 2010. 67 p.
5. Kubey, R. Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 69–77.
6. Merrin, W. Media studies 2.0. Abingdon : Taylor & Francis, 2014. 30 p.
7. Mihailidis, P. Thevenin, B. Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American behavioral scientist*. 2013. Vol. 57. № 11. P. 1611–1622.
8. Stein, L., Prewett, A. Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*. 2009. Vol. 36. № 1. P. 131–148.
9. Schmidt, H. Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*. 2012. Vol. 12. № 1. P. 64–77.

10. Silverblatt, A., Stuhlman, L. Media literacy in U.S. institutions of higher education: Survey to explore the depth and breadth of media literacy education. 2007. URL: <http://www.webster.edu/medialiteracy/>.
11. Tuggle, C., Don Sneed, K., Wulfemeyer, T. Teaching Media Studies as High School Social Science. *Journalism & Mass communication educator*. 1999. Vol. 54. № 4. P. 67–76.
12. Vigdor, J., Ladd, H., Martinez, E. Scaling The Digital Divide: Home Computer Technology And Student Achievement. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 2014. Vol. 52. № 3. P. 1103–1119.
13. Ward-Barnes, K. Media Literacy in the United States: A Close Look at Texas. Texas: Georgia State University, 2010. 145 p.
14. Wilson, C., Duncan, B. Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience. URL: <http://www.revista.comunicar.com/pdf/comunicar32-en.pdf>, 127-140

REFERENCES

1. Butler, A., Fuentes-Bautista, M., Scharrer, E. (2018). Building media literacy in higher education: Department approaches, undergraduate certificate, and engaged scholarship. In Cabbage, J. (ed). Media literacy in higher education environments. Hershey, PA: IGI Global.
2. Cabbage, J. (2018). Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments. USA: Bowie State University.
3. Hargittai, E. (2008). Whose Space? Differences among Users and Non-Users of Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*. № 13 (1). P. 276–297.
4. Hobbs, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, D.C, The Aspen Institute, 2010. 67 p.
5. Kubey, R. Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 69–77.
6. Merrin, W. Media studies 2.0. Abingdon: Taylor & Francis, 2014. 30 p.
7. Mihailidis, P. Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American behavioral scientist*. № 57 (11). P. 1611–1622.
8. Stein, L., Prewett, A. Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*. 2009. Vol. 36. № 1. P. 131–148.
9. Schmidt, H. (2012). Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*. № 12 (1). P. 64–77.
10. Silverblatt, A., Stuhlman, L. (2007). *Media literacy in U.S. institutions of higher education: Survey to explore the depth and breadth of media literacy education*. URL: <http://www.webster.edu/medialiteracy/>.
11. Tuggle, C., Don Sneed, K., Wulfemeyer, T. Teaching Media Studies as High School Social Science. *Journalism & Mass communication educator*. 1999. Vol. 54. № 4. P. 67–76.
12. Vigdor, J., Ladd, H., Martinez, E. Scaling The Digital Divide: Home Computer Technology And Student Achievement. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 2014. Vol. 52. № 3. P. 1103–1119.
13. Ward-Barnes, K. Media Literacy in the United States: A Close Look at Texas. Texas: Georgia State University, 2010. 145 p.
14. Wilson, C., Duncan, B. Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience. URL: <http://www.revista.comunicar.com/pdf/comunicar32-en.pdf>, 127-140 (Last accessed: 05.07.2018).