
Media Text as a Didactic Resource in English Language Teaching: Theoretical and Methodological Principles of Selection and Classroom Use

Otakhonova Khilola Akhmadjon kizi
Senior Lecturer,
Uzbekistan State World Languages University

- Annotation** *The article systematizes the theoretical and methodological foundations for using media texts in English language teaching at university level. A media text is treated not only as authentic language material but also as a multimodal object integrating verbal, visual, auditory, and digital channels of meaning-making. Drawing on research in media linguistics, authenticity, multiliteracies, media and information literacy, multimedia learning, and contemporary approaches to second language education, the paper identifies didactic functions of media texts. Particular attention is paid to the relationship between media-text work and the development of communicative competence, mediation skills, critical information processing and digital literacy. The article proposes criteria for selecting media texts for English classes and a staged model of classroom work: pre-text preparation, semantic and linguistic processing, critical-mediation analysis, and productive transformation of source material. It is argued that media-text effectiveness depends not on authenticity or technological format alone, but on alignment with learning objectives, learner proficiency, and task design.*
- Keywords** *Media text, English language teaching, authentic materials, multimodality, media literacy, communicative competence, mediation, digital literacy*

Ingliz tilini o'qitishda mediamatn didaktik resurs sifatida: tanlash va u bilan ishlashni tashkil etishning nazariy-metodik asoslari

Otaxonova Xilola Axmadjon qizi
Katta o'qituvchi,
O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti

- Annotatsiya** *Maqolada oliy ta'limda ingliz tilini o'qitishda mediamatnlardan foydalanishning nazariy va metodik asoslari tizimlashtiriladi. Mediamatn nafaqat autentik til material, balki ma'noni uzatishning verbal, vizual, audial va raqamli kanallarini birlashtiruvchi multimodal obyekt sifatida talqin qilinadi. Medialingvistika, autentiklik nazariyasi, ko'p savodxonlik, media va axborot savodxonligi, multimodal ta'lim hamda zamonaviy chet til ta'limi yondashuvlariga oid tadqiqotlar tahlili asosida mediamatnning didaktik funksiyalari aniqlanadi. Mediamatn bilan ishlashning kommunikativ kompetensiya, mediatsiya ko'nikmalari, axborotni tanqidiy qabul qilish va raqamli savodxonlikni rivojlantirish bilan bog'liqligiga alohida e'tibor qaratiladi. Ingliz tili mashg'ulotlari uchun mediamatnlarni tanlash mezonlari hamda o'quv ishini bosqichma-bosqich tashkil etish modeli taklif qilinadi: matndan oldingi tayyorgarlik, mazmuniy va tilga oid ishlov, tanqidiy-mediativ tahlil va dastlabki materialni produktiv qayta yaratish. Xulosa sifatida mediamatn*

samaradorligi uning autentikligi yoki texnologik shaklining o'zi bilan emas, balki o'quv maqsadi, talabalar darajasi va topshiriq xususiyatiga metodik jihatdan mosligi bilan belgilanishi asoslanadi. Bunday yondashuv til, sotsiomadaniy va axborot-tanqidiy tayyorgarlikni zamonaviy ingliz tilidagi mediadiskurs bilan ishlashning yaxlit tizimida birlashtirish imkonini beradi.

Kalit so'zlar *Mediamatn, ingliz tilini o'qitish, autentik materiallar, multimodallik, mediasavodxonlik, kommunikativ kompetensiya, mediatsiya, raqamli savodxonlik*

Медиатекст как дидактический ресурс в обучении английскому языку: теоретико-методические основания отбора и организации работы

Отахонова Хилола Ахмаджон кизи

*Старший преподаватель,
Узбекский государственный университет
мировых языков*

Аннотация *В статье систематизируются теоретические и методические основания использования медиатекстов в преподавании английского языка в высшей школе. Медиатекст рассматривается не только как аутентичный языковой материал, но и как мультимодальный объект, объединяющий вербальный, визуальный, аудиальный и цифровой каналы передачи смысла. На основе анализа работ по медиалингвистике, теории аутентичности, мультилитератности, медиаграмотности, мультимодальному обучению и современным подходам к иноязычному образованию определяются дидактические функции медиатекста. Особое внимание уделяется связи работы с медиатекстами с развитием коммуникативной компетенции, навыков медиации, критического восприятия информации и цифровой грамотности. Предлагаются критерии отбора медиатекстов для занятий английским языком и поэтапная модель организации учебной работы: предтекстовый этап, смысловая и языковая обработка, критико-медиативный анализ и продуктивная трансформация исходного материала. Делается вывод о том, что эффективность медиатекста определяется не самим фактом его аутентичности или технологичности, а методически обоснованным соответствием учебной цели, уровню обучающихся и характеру задания. Такая постановка вопроса позволяет интегрировать языковую, социокультурную и информационно-критическую подготовку студентов в единую систему работы с современным англоязычным медиадискурсом.*

Ключевые слова *Медиатекст, обучение английскому языку, аутентичные материалы, мультимодальность, медиаграмотность, коммуникативная компетенция, медиация, цифровая грамотность*

Введение

Современная коммуникация все реже существует в форме изолированного линейного текста. Новостные материалы, интервью, подкасты, видеорепортажи, публикации в социальных сетях, документальные сюжеты и цифровые журнальные материалы объединяют письменную и устную речь, изображение, звук, графику, гиперссылки и элементы интерактивности. Для методики преподавания английского языка это означает изменение самого учебного материала: объектом понимания и порождения становится не только словесный текст, но и сложное медиасообщение, в котором значение распределяется между несколькими семиотическими каналами. Поэтому обращение к медиатекстам целесообразно рассматривать не как дополнительный технологический прием, а как отдельную методическую задачу, требующую теоретического обоснования отбора материала, организации упражнений и оценки результатов.

В медиалингвистике медиатекст определяется как единство вербального и медийного уровней, реализованное в определенном формате и включенное в конкретный канал массовой коммуникации (Добросклонская, 2014). Для преподавателя английского языка особенно важно, что такое определение переносит внимание с текста как набора языковых единиц на условия его производства, адресата, источник, визуально-аудиальное оформление и коммуникативную цель. Иными словами, один и тот же языковой материал в газетной заметке, телевизионном репортаже и посте цифровой платформы функционирует по-разному. Методическая работа, следовательно, должна учитывать не только лексику и грамматику, но и жанр, канал,

композицию, позицию автора, способы привлечения внимания и взаимодействие вербального ряда с изображением или звуком.

Актуальность такой постановки усиливается тем, что современные модели языкового образования рассматривают обучающегося как социального агента, который воспринимает, производит, взаимодействует и осуществляет медиацию в реальных и цифровых средах. В Companion Volume к CEFR медиация выделяется как самостоятельный режим коммуникативной деятельности, а онлайн-взаимодействие связывается с возрастающей мультимодальностью цифровой коммуникации (Council of Europe, 2020). Следовательно, работа с медиатекстом может быть направлена одновременно на рецепцию, интерпретацию, передачу смысла другому адресату, обсуждение позиции источника и создание собственного медиапродукта.

Цель настоящей статьи состоит в систематизации теоретических оснований работы с медиатекстами с точки зрения методики преподавания английского языка и в формулировании интегрированной модели, связывающей эти основания с конкретными принципами отбора и этапами учебной работы. Исследование носит теоретико-аналитический характер. Используются методы анализа, сопоставления, обобщения и систематизации отечественных и зарубежных работ по медиалингвистике, аутентичности учебных материалов, мультилитератности, медиаграмотности, мультимодальному обучению и методике обучения иностранным языкам. В качестве исходного положения принимается тезис о том, что педагогическая ценность медиатекста определяется не его форматом как таковым, а тем, насколько свойства конкретного материала функционально

соотнесены с учебной целью и структурой задания.

Медиатекст как аутентичный и мультимодальный объект обучения

Первое теоретическое основание связано с категорией аутентичности. В методике иностранного языка аутентичными традиционно считаются материалы, созданные прежде всего для реальной коммуникации, а не специально для учебника. Обзор А. Гилмора показывает, что значение аутентичности нельзя сводить к происхождению текста: существенны также характер задания, уровень сложности, учебная цель, мотивация обучающихся и степень соответствия материала реальному дискурсу (Gilmore, 2007). Для медиатекста это особенно важно. Новостной сюжет или публикация крупного издания могут быть подлинными по происхождению, но при чрезмерной языковой, культурной или информационной нагрузке оказаться методически непродуктивными. И наоборот, фрагмент аутентичного материала, снабженный целевым заданием и необходимыми опорами, способен создавать условия для работы с естественной лексикой, дискурсивными маркерами, жанровыми нормами и прагматическими значениями.

Из принципа аутентичности вытекает важное различие между материалом и учебной деятельностью. Сам медиатекст не формирует коммуникативную компетенцию автоматически. Он становится дидактическим ресурсом только после методической обработки: определения цели, прогнозирования трудностей, выбора формы предъявления, построения последовательности заданий и критериев оценивания. Поэтому целесообразно говорить не об использовании медиатекста вообще, а об организации учебного действия на его основе. В этом смысле позиция Г.С. Хачатрян, связывающей эффективность медиатекста с соответствием учебной программе, целевой аудитории и

условиям применения, представляется методически обоснованной (Хачатрян, 2024).

Второе основание составляет теория мультимодальности. По Г. Крессу, современное значение создается через координацию различных модусов – языка, изображения, звука, пространственного расположения и других знаковых ресурсов (Kress, 2010). Для занятия английским языком это означает, что визуальный ряд не следует воспринимать как простую иллюстрацию к словам. Фотография может уточнять, усиливать или, напротив, проблематизировать вербальный смысл; монтаж способен задавать эмоциональную рамку; музыка – формировать оценочность; субтитры – поддерживать распознавание речи; графика – структурировать сложную информацию. Обучающийся должен научиться устанавливать связи между этими каналами, отделять языковую информацию от визуально внушаемой оценки и понимать, каким образом форма медиасообщения влияет на интерпретацию.

Такая позиция согласуется с концепцией мультилитератности The New London Group, согласно которой языковое образование должно учитывать множественность каналов коммуникации и культурных контекстов, а грамотность – включать способность конструировать значение в разных знаковых системах (The New London Group, 1996). Для методики английского языка это расширяет конечный результат: студент должен не только понять текст на английском языке, но и уметь интерпретировать медиасообщение как целостный объект, а при продуктивной работе – комбинировать вербальные и невербальные ресурсы осознанно.

Коммуникативная, медиативная и критическая составляющие

Третье основание связано с коммуникативно-деятельностным подходом. Медиатекст обладает ценностью тогда, когда становится поводом для

значимой речевой деятельности: обмена мнениями, решения проблемы, сопоставления интерпретаций, передачи информации другому адресату или создания собственного сообщения. Поэтому работа с ним не должна завершаться вопросами на буквальное понимание содержания. Рецептивная деятельность должна переходить в продуктивную и интерактивную: краткое резюме, обсуждение, аргументацию, изменение жанра, подготовку устного комментария, инфографики, подкаста или видеосообщения. Обзор исследований цифрового мультимодального письма показывает, что подобные задания способны поддерживать жанровую осведомленность, автономию, вовлеченность и развитие языковой компетенции при условии продуманного педагогического сопровождения (Li & Akoto, 2021).

Особое место занимает медиация. В CEFR она понимается как деятельность по созданию условий для понимания и передаче смысла через языковые, культурные или когнитивные барьеры (Council of Europe, 2020). Медiateкст предоставляет естественный материал для такого вида деятельности: студент может объяснить англоязычную новость однокласснику, выделить ключевые идеи длинного материала, адаптировать содержание для другой аудитории, сопоставить позиции двух источников или перевести сложную визуально-вербальную информацию в краткое устное сообщение. Такая работа требует отбора существенного, переформулирования, смыслового уплотнения и учета адресата, то есть объединяет языковые и когнитивные действия.

Четвертое основание – медиа- и информационная грамотность. UNESCO рассматривает ее как комплекс способностей, связанных с поиском, оценкой, интерпретацией, ответственным

использованием и созданием информации и медиаконтента (UNESCO, 2021). В условиях английского языка это особенно важно, поскольку студент одновременно решает две задачи: декодирует информацию на иностранном языке и оценивает медиасообщение как продукт конкретного источника. Методический потенциал медиатекста поэтому включает вопросы об авторстве, цели публикации, надежности источника, наличии доказательств, выборе лексики, визуальном фрейминге, умолчаниях и целевой аудитории.

Критический компонент не следует сводить к поиску недостоверной информации. Более продуктивно формировать привычку к сопоставлению: как один и тот же факт представлен в разных изданиях; какие слова используются для номинации участников; что вынесено в заголовков; какие данные визуализированы; какие цитаты отобраны; как меняется тональность при переходе от новостного сообщения к аналитическому материалу. Такая деятельность одновременно развивает прагматическую компетенцию и языковую чувствительность, поскольку оценка позиции источника опирается на конкретные языковые маркеры – модальность, оценочную лексику, пассивные конструкции, средства атрибуции и способы представления чужой речи.

Когнитивное основание и принцип управляемой мультимодальности

Пятое основание связано с когнитивной теорией мультимедийного обучения. Р. Майер показывает, что сочетание слов и изображений может повышать эффективность усвоения, если информация организована так, чтобы поддерживать, а не перегружать процессы отбора, организации и интеграции содержания (Mayer, 2021). Для работы с англоязычными медиатекстами это означает необходимость управлять сложностью. Наличие видео, текста, субтитров, инфографики и гиперссылок не является

преимуществом само по себе: при одновременной высокой языковой и визуальной нагрузке обучающийся может переключаться между каналами, не успевая построить целостное понимание.

Эмпирические данные подтверждают необходимость дифференцированного подхода к аудиовизуальным материалам. Метаанализ M. Montero Perez, W. Van den Noortgate и P. Desmet показал положительный эффект субтитрованного видео для аудирования и освоения лексики (Montero Perez et al., 2013). Более новый метаанализ D. Sutton и S. Webb, включивший 56 экспериментов, также выявил положительную динамику языкового обучения при работе с аудиовизуальным вводом; при этом образовательные видео в исследованном массиве давали более выраженный результат, чем преимущественно развлекательные форматы (Sutton & Webb, 2026). Эти данные не означают, что один формат следует признать универсально лучшим, но подтверждают необходимость соотносить тип медиа с конкретной целью и способом работы.

Принцип управляемой мультимодальности предполагает постепенное снятие опор. На первом просмотре студенту может быть предоставлен заголовок и несколько ключевых слов; на втором – английские субтитры; на последующем этапе — задание на соотнесение речи с визуальными средствами и выделение прагматических маркеров. Для более подготовленной группы, напротив, можно начинать без субтитров и использовать текстовую расшифровку только при детальном анализе. Таким образом, преподаватель регулирует не аутентичность материала, а доступ к различным его слоям.

Современные исследования цифрового мультимодального производства дополнительно показывают, что важна связь теории с конкретным типом задания. M.

Kessler, анализируя исследования digital multimodal composing, отмечает недостаточную обоснованность выбора заданий в части работ и подчеркивает необходимость явно связывать педагогическую теорию, дизайн задачи и ожидаемый результат (Kessler, 2026). Для практики это означает, что создание видеоролика или инфографики оправдано только тогда, когда мультимодальная форма служит языковой и коммуникативной цели, а не используется ради самого цифрового продукта.

Интеграция теоретических оснований в методическую модель

Теоретическое основание	Ключевой тезис	Методическое следствие
Медиалингвистика и мультимодальность	Медiateкст объединяет вербальный и медийный уровни и зависит от жанра и канала.	Анализировать не только языковую форму, но и источник, формат, визуальный/аудиальный ряд, адресата и коммуникативную цель.
Аутентичность	Подлинность материала не гарантирует его дидактической пригодности.	Соотносить аутентичный материал с уровнем группы, учебной целью, объемом опор и характером задания.
Мультилитератность и медиаграмотность	Современная грамотность включает интерпретацию разных знаковых систем и критическую оценку информации.	Включать задания на сопоставление источников, анализ фрейминга, доказательств, визуальных средств и позиции автора.
Коммуникативно-деятельностный подход и медиация	Обучающийся выступает как социальный агент, который воспринимает, взаимодействует, передает и преобразует смысл.	Переводить понимание медиатека в обсуждение, резюмирование, объяснение для другого адресата, проектную и продуктивную деятельность.
Когнитивная теория мультимедиа	Несколько каналов полезны при управляемой нагрузке и логичном распределении информации.	Дозировать субтитры, расшифровки, визуальные опоры и число задач; последовательно усложнять работу.

Таблица 1. Теоретические основания работы с медиатекстом и их методические следствия

Представленная система показывает, что медиатекст находится на пересечении нескольких методических линий. Если рассматривать только его аутентичность, теряется мультимодальная и критическая составляющая; если акцентировать только цифровой формат, исчезает языковая цель; если использовать только задания на понимание, не реализуется потенциал медиации и продуктивной речи. Поэтому методическая модель должна объединять содержание, язык, медиаканал, критическое осмысление и последующее речевое действие.

Критерии отбора медиатекстов для занятий английским языком

Отбор медиатека является центральным этапом методической работы. Е.И. Шеваршинова предлагает учитывать надежность источника, внешние параметры, внутренние языковые характеристики и тематическое соответствие, а также такие показатели, как длительность, темп речи, межкультурная значимость и коммуникативная полезность языкового материала (Шеваршинова, 2014). В более поздней работе Г.С. Хачатрян к содержательным принципам относит

соответствие уровню развития обучающихся, корреляцию с тематикой курса, социокультурную составляющую и многоканальность, а к техническим – доступность и наличие необходимого оборудования (Хачатрян, 2024). Эти подходы целесообразно дополнить критериями медиаграмотности и когнитивной нагрузки.

На наш взгляд, количественные параметры, например фиксированная длительность видео или число знаков, следует рассматривать как ориентиры, а не

универсальные нормы. Один трехминутный репортаж с высокой плотностью незнакомых имен, статистики и визуальных элементов может быть сложнее восьмиминутного интервью с предсказуемой тематикой и ясной структурой. Поэтому главным принципом становится функциональная трудность: преподаватель оценивает не только объем, но и совокупность языковой, содержательной, культурной и мультимодальной нагрузки.

Критерий	Что оценивается	Методическое решение
Целевое соответствие	Связь темы, жанра и речевой функции с программой и планируемым результатом.	Выбирать материал после формулирования учебной цели, а не наоборот.
Языковая доступность	Плотность незнакомой лексики, синтаксис, темп речи, акцент, дискурсивная организация.	Определять, какие трудности являются продуктивными, а какие требуют опоры или сокращения.
Надежность и прозрачность источника	Авторство, дата, репутация площадки, доказательная база, различие факта и комментария.	Использовать материал также для обучения проверке источника и атрибуции информации.
Социокультурная и межкультурная ценность	Наличие реалий, норм коммуникации, культурных перспектив и потенциальных стереотипов.	Организовывать сопоставление и избегать представления единичного материала как «голоса всей культуры».
Мультимодальная целесообразность	Функция изображения, звука, титров, графики и их связь с вербальным рядом.	Выбирать медиатекст, в котором разные модусы дают материал для осмысленной языковой работы.
Когнитивная нагрузка	Одновременное количество каналов, скорость предъявления, информационная плотность.	Делить материал на фрагменты, варьировать субтитры и число задач, давать повторные просмотры.
Продуктивный потенциал	Возможность продолжить работу в говорении, письме, медиации или проекте.	Предпочитать материалы, допускающие проблемный вопрос, сравнение, преобразование жанра или адресата.
Этическая и техническая пригодность	Возрастная уместность, чувствительный контент, доступность, качество звука/изображения.	Проверять материал заранее и обеспечивать альтернативу при технических или этических ограничениях.

Таблица 2. Критерии методического отбора англоязычных медиатекстов

Этапы организации учебной работы с медиатекстом

Методически целесообразно организовывать работу в четыре взаимосвязанных этапа.

Первый этап – предтекстовый. Его задача состоит не в объяснении всего незнакомого заранее, а в создании когнитивной рамки и коммуникативной мотивации. Возможны прогнозирование содержания по заголовку и изображению, обсуждение собственных знаний по теме, формулирование гипотез о позиции источника, предварительная работа с ограниченным набором ключевой лексики. Если материал является новостным, полезно отдельно обратить внимание на источник, дату публикации и жанр, поскольку эти параметры влияют на ожидания относительно содержания.

Второй этап – смысловая и языковая обработка. Первое предъявление целесообразно ориентировать на глобальное понимание: основная тема, участники, событие, позиция или проблема. Последующие просмотры или чтение могут быть направлены на детали, языковые средства и структуру. Для видео материал следует дробить на смысловые фрагменты, а субтитры использовать целенаправленно. Исследования субтитрованного видео показывают их потенциал для поддержки аудирования и словарного обучения, однако методическая задача состоит не в постоянном включении текста на экране, а в выборе режима, который соответствует цели конкретного этапа (Montero Perez et al., 2013).

Третий этап – критико-медиативный анализ. На этом уровне студент отвечает не только на вопрос «что сказано?», но и «как это представлено и для кого?». Задания могут включать определение различий между фактом и оценкой, анализ заголовка, атрибуции источников, визуального фрейминга, выборочных цитат и модальности. Далее

информация преобразуется для нового адресата: студент готовит краткое объяснение, устное резюме, справку, комментарий или сопоставительную таблицу. Такой переход от интерпретации к медиации делает языковую работу функциональной.

Четвертый этап – продуктивная трансформация. Здесь исходный медиатекст становится моделью или информационной базой для собственного высказывания. Возможны задания «перепишите новость для университетского сайта», «подготовьте 60-секундный аудиобрифинг», «создайте нейтральный заголовок вместо оценочного», «сопоставьте два источника и объясните различия», «сделайте инфографику по основным данным», «проведите мини-дискуссию от лица разных участников». Исследование Y. Ху показывает, что цифровое мультимодальное производство при целенаправленной интеграции в EFL-курс может сопровождаться улучшением отдельных характеристик письменной речи, включая содержание, понятность и выполнение коммуникативной задачи (Ху, 2023).

Важно, чтобы продуктивное задание не превращалось в конкурс технического оформления. Критерии оценивания должны сохранять приоритет языковой и коммуникативной цели. Для студенческого медиапродукта можно оценивать точность передачи содержания, языковую корректность, соответствие жанру и адресату, аргументированность, качество медиации, критическое использование источников и функциональность визуально-аудиальных средств. Если цифровой элемент не помогает передавать смысл, он не должен повышать оценку только за эффективность.

Приведенная последовательность не является жесткой схемой. В зависимости от цели отдельные этапы могут сокращаться или объединяться. Например, при

тренировке аудирования основное время занимает смысловая обработка; при развитии медиаграмотности – сопоставление источников; при подготовке к академическому общению – медиация и резюмирование. Стабильным остается принцип перехода от восприятия к осмыслению и затем к речевому действию.

Обсуждение

Теоретический анализ позволяет уточнить несколько положений, значимых для методики преподавания английского языка. Во-первых, понятие медиатекста шире понятия «видео» или «интернет-материал». Оно описывает текст, включенный в конкретную медиасреду и организованный несколькими способами передачи значения. Поэтому методика должна учитывать медиаспецифические признаки даже тогда, когда на занятии используется преимущественно письменная публикация.

Во-вторых, аутентичность следует понимать как ресурс, а не как самоцель. Приоритет полностью неадаптированного материала не всегда оправдан. Методическая адаптация может затрагивать длину фрагмента, порядок предъявления, набор опор и формулировку заданий, при этом исходный дискурс остается аутентичным. Сохранение естественных жанровых и прагматических особенностей представляется важнее, чем формальное требование использовать материал без какой-либо педагогической обработки.

В-третьих, медиатекст особенно эффективен как интегративный материал. Он позволяет объединить языковые навыки с социокультурной компетенцией, медиаграмотностью и медиацией. Однако такая интеграция требует ясной иерархии целей. Одно занятие не должно одновременно пытаться полностью отработать лексику, грамматику, произношение, критическое мышление, межкультурный анализ и цифровое производство. Методическая экономия

предполагает выбор одного основного результата и нескольких поддерживающих задач.

В-четвертых, современная тенденция к цифровому мультимодальному производству расширяет роль обучающегося: он становится не только потребителем медиаконтента, но и его автором. Обзор L2-исследований показывает устойчивый интерес к цифровому сторителлингу, видеопроектам и мультимодальным презентациям (Li & Akoto, 2021), а более поздний теоретический синтез подчеркивает необходимость объяснять, почему выбран именно данный формат и каким образом он связан с процессом изучения языка (Kessler, 2026). Это положение принципиально для практики: технология должна быть подчинена языковой задаче.

Наконец, критическая работа с медиатекстами должна быть встроена в обычную языковую деятельность, а не выноситься в отдельный факультативный блок. Анализ заголовка, источника, оценки и визуального фрейминга может проводиться средствами английского языка и сам по себе создавать содержательно мотивированную речевую ситуацию. В этом случае медиаграмотность не конкурирует с обучением языку, а обеспечивает содержательную основу для него.

Заключение

Таким образом, теоретическая основа работы с медиатекстами в преподавании английского языка формируется на пересечении медиалингвистики, теории аутентичности, мультимодальности и мультилитератности, коммуникативно-деятельностного подхода, концепции медиации, медиа- и информационной грамотности и когнитивной теории мультимедийного обучения. Каждое из этих направлений отвечает на отдельный методический вопрос: что представляет собой медиатекст; почему он может быть ценен как реальный дискурс; как

распределяется значение между каналами; какие речевые действия следует организовать; как критически оценивать информацию; каким образом предотвратить когнитивную перегрузку.

На основании проведенного анализа предлагается рассматривать медиатекст как комплексный дидактический ресурс, эффективность которого определяется функциональным соответствием трех элементов: свойств материала, учебной цели и дизайна задания. Для практики это означает необходимость отбора по

языковым, содержательным, социокультурным, мультимодальным, критико-информационным и техническим критериям, а также организацию работы по линии «подготовка – понимание – критико-медиативный анализ – продуктивная трансформация». Такая модель позволяет использовать медиатексты не как иллюстративное дополнение к учебнику, а как средство формирования реальной способности понимать, интерпретировать, передавать и создавать англоязычные сообщения в современной медиасреде.

References:

1. Добросклонская, Т. Г. (2014). Медиалингвистика: теория и методы изучения языка СМИ. *Медиалингвистика*, 2(5), 7–15.
2. Хачатрян, Г. С. (2024). Методические принципы отбора иноязычных медиатекстов как дополнительного средства обучения на языковых факультетах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 17(8), 2717–2722. <https://doi.org/10.30853/phil20240387>
3. Шеваршинова, Е. И. (2014). Методика отбора медиатекстов для формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку. *Преподаватель XXI век*, 1, 41–46.
4. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
5. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
6. Jiang, L. (2017). The affordances of digital multimodal composing for EFL learning. *ELT Journal*, 71(4), 413–422. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw098>
7. Kessler, M. (2026). Digital multimodal composing: A synthesis of theory-research connections and justifications for task selection. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1–26. <https://doi.org/10.14746/ssllt.52980>
8. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
9. Li, M., & Akoto, M. (2021). Review of recent research on L2 digital multimodal composing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 11(3), 1–16. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2021070101>
10. Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning (3rd ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
11. Montero Perez, M., Van den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720–739. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.013>
12. Sutton, D., & Webb, S. (2026). The effects of audiovisual input on second language learning: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 48(2), 571–595. <https://doi.org/10.1017/S0272263126101612>

13. The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
14. UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners*. UNESCO.
15. Xu, Y. (2023). Investigating the effects of digital multimodal composing on Chinese EFL learners' writing performance: A quasi-experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 785–805. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1945635>